

Leseferdigheter og psykososial fungering

*En studie av sammenhengen mellom
leseferdigheter og psykososial fungering*

Lene Jensen Fedog og Madeleine Therese Johanson



Masteroppgave i spesialpedagogikk, ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for
spesialpedagogikk.

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2011

Leseferdigheter og psykososial fungering – En sammenheng?

© Fedog og Johanson

2011

Leseferdigheter og psykososial fungering

Lene Jensen Fedog og Madeleine Johanson

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat

Sammendrag

Gode leseferdigheter er viktig for kunnskapsutvikling, for emosjonell og sosial utvikling og for senere å kunne tilpasse seg samfunnet (Lyster & Frost, 2008). Forskning viser at barn som strever med å lese oftere viser problematferd enn andre barn som ikke strever med lesing (Rutter & Yule, 1970, Pennington & Willcutt, 2000). Denne masteroppgaven har som formål å studere sammenhengen mellom barns leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Undersøkelsen er knyttet til forskningsprosjektet *Child Language and Learning* (CLL) ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Dette er en longitudinell studie der det overordnede målet er å undersøke barns språklige og kognitive utvikling. Utvalget i studien består av en stor gruppe uselekterte barn med norsk som morsmål. Testperioden for forskningsprosjektet har pågått fra 2007 da barna var 4 år, og de samme barna testes årlig frem til de er 8 år. Kommunen som utvalget er trukket fra har forholdsvis lik sosioøkonomisk status med landsgjennomsnittet.

Vår problemstilling lyder som følger: *Hvordan er sammenhengen mellom syvåringers leseferdigheter og deres psykososiale fungering?*

For å belyse undersøkelsens problemstilling har vi benyttet en kvantitativ tilnærming med et ikke-eksperimentelt design. Våre analyser er foretatt ved hjelp av det statistiske analyseprogrammet SPSS. Utvalget som denne undersøkelsen tar utgangspunkt i består av 189 syvåring. For å kartlegge syvåringenes leseferdigheter ble lesetestene NARA II – leseforståelse, TOWRE og Setningsforståelse benyttet. Barnas psykososiale fungering ble kartlagt gjennom observasjonsskjemaene EiT og OiT og spørreskjemaet SDQ.

Undersøkelsen viste at det er en svak sammenheng mellom syvåringenes leseferdigheter og deres psykososiale fungering i det totale utvalget. At denne sammenhengen viser seg å være svak er rimelig siden vi har å gjøre med et uselektert utvalg. Undersøkelsen viser en tendens til sammenheng mellom svake avkodingsferdigheter og en problematisk psykososial fungering. Oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet var det området som gjorde seg mest gjeldende i forhold til leseferdigheter. En mulig forklaring til at noen syvåring i utvalget strever med lesing kan i lys av dette være vansker med å sitte lenge i ro og med å opprettholde konsentrasjonen. Lesing er en stillesittende aktivitet som krever full konsentrasjon.

Uppmerksomhet og uro i syvårsalder vil være delvis utviklingsbetinget. Barna er nå i en alder hvor de er i kontinuerlig utvikling både fysisk og psykisk. Noen vil modnes senere enn

andre. Undersøkelsen understreker betydningen av tidlig innsats rettet mot de barna som strever med lesing, da svake leseferdigheter kan utgjøre et risikotegn for å utvikle problematferd.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende og utfordrende. Samtidig har vi lært mye på vår vei og avslutter vår mastergrad med ny innsikt og forståelse som vi vil bringe med oss videre ut i arbeidslivet.

Først og fremst ønsker vi å takke forskergruppen i prosjektet *Child Language and Learning* (CLL) for at vi fikk delta i denne undersøkelsen og fikk tilgang på datamateriale som vi benyttet i vår masteroppgave.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder Bente Hagtvet for hennes støtte, engasjement og faglige innspill. Vi takker også Jana Kruse for hennes innspill på veiledning.

Deretter er det på sin plass å rette en takk til våre familier og kjære for deres støtte gjennom denne lange prosessen. En spesiell takk går til våre hjelpsomme korrekturlesere Anette Johanson og Hans Ringereide.

Til slutt vil vi også takke hverandre for et godt og utfyllende samarbeid, og ikke minst for et godt vennskap.

Oslo, 14.06.2011

Lene Jensen Fedog og Madeleine Johanson

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.2	Problemstilling	2
1.1.3	Begrepsavklaring og avgrensning	2
1.1.4	Formål med oppgaven	3
2	Leseferdigheter	4
2.1	Hva er leseferdigheter?	4
2.1.1	The Simple View of Reading	4
2.1.2	Lesing og motivasjon	6
2.2	The Road Not Taken	7
2.3	Når barn strever med lesing	11
2.3.1	Individuelle forklaringer til lesevansker	11
2.3.2	Miljømessige forklaringer til lesevansker	13
2.3.3	Et samspill av biologiske og miljømessige forklaringer	15
3	Psykososial fungering	16
3.1	Skolealder – En psykososial fase	16
3.2	Sosiale ferdigheter	17
3.3	Selvoppfatning og prestering	18
3.3.1	Attribusjon	19
3.3.2	Motivasjon for å prestere	20
3.4	Problematferd	21
3.4.1	Utagerende og innagerende barn	22
3.4.2	Problematferd sett i lys av ulike perspektiver	22
3.4.3	Risikofaktorer og beskyttende faktorer	26
4	Leseferdigheter og psykososial fungering – Hvordan er sammenhengen?	28
4.1	Mulige forklaringsmodeller	28
4.1.1	Problematferd kan føre til lesevansker	28
4.1.2	Lesevansker kan føre til problematferd	29
4.1.3	En felles underliggende faktor som forklaring på vanskene	30
4.1.4	Onde sirkler – En kombinasjon av samtlige hypoteser	30
4.2	Studier av sammenhengen	31

4.2.1	Norske studier	31
4.2.2	Internasjonale studier	33
4.2.3	Oppsummering og pedagogiske refleksjoner	34
5	Metode.....	36
5.1	Metodisk tilnærming	36
5.2	Ikke-eksperimentelt design	36
5.3	Utvalg	37
5.4	Måleinstrumentene	37
5.4.1	TOWRE	38
5.4.2	NARA II	38
5.4.3	Setningsforståelse.....	39
5.4.4	Emosjonalitet i Testsituasjonen (EiT)	39
5.4.5	Oppmerksomhet i testsituasjonen (OiT).....	39
5.4.6	SDQ	40
5.5	Datainnsamling	40
5.6	Validitet	41
5.6.1	Statistisk validitet	41
5.6.2	Begrepsvaliditet	42
5.6.3	Ekstern validitet	42
5.7	Reliabilitet.....	43
5.8	Etiske hensyn	43
5.9	Vitenskapsteoretiske refleksjoner	44
6	Presentasjon og tolkning av resultater.....	46
6.1	Måleinstrumentenes reliabilitet.....	46
6.2	Deskriptiv analyse	47
6.2.1	Leseferdigheter.....	48
6.2.2	Psykososial fungering.....	49
6.3	Sammenhengen mellom leseferdighet og psykososial fungering	51
6.4	Psykososial fungering hos sterke og svake lesere.....	53
6.4.1	Psykososial fungering hos svake og sterke lesere: I gjennomsnittsmål	54
6.4.2	Psykososial fungering hos svake og sterke lesere: Samvariasjonsmål	55
6.4.3	Leseferdighet hos barn med høy SDQ-skåre	56
6.4.4	Leseferdighet og høy SDQ-skåre i ekstremgruppene.....	59

6.5	Oppsummering av funn	60
7	Drøfting av undersøkelsens funn.....	62
7.1	Vurdering av undersøkelsens reliabilitet	62
7.1.1	Vurdering av de enkelte måleinstrumentenes reliabilitet	63
7.2	Vurdering av undersøkelsens validitet	65
7.2.1	Vurdering av undersøkelsens begrepsvaliditet	65
7.2.2	Undersøkelsens eksterne validitet	66
7.3	Hvordan er sammenhengen mellom leseferdigheter og psykososial fungering?.....	67
7.3.1	Hvordan kan sammenhengen forklares?.....	68
7.3.2	Pedagogiske refleksjoner	69
7.3.3	Veien videre	70
8	Litteraturliste	72

Oversikt over figurer, tabeller og vedlegg

<i>Tabell 6-1: Testenes reliabilitet, uttrykt ved Cronbach's alpha</i>	46
<i>Tabell 6-2: Deskriptiv analyse av leseferdigheter</i>	48
<i>Tabell 6-3: Deskriptiv analyse av psykososial fungering</i>	49
<i>Tabell 6-4: Sammenhengen mellom ulike lesemål og mål for psykososial fungering</i>	51
<i>Tabell 6-5: Sammenhengen mellom ulike delområder i SDQ og leseferdigheter</i>	53
<i>Tabell 6-6: Psykososial fungering hos svake og sterke lesere</i>	54
<i>Tabell 6-7: Sammenhengen mellom leseferdigheter og psykososial fungering hos svake og sterke lesere</i>	55
<i>Tabell 6-8: Leseferdigheter hos barn med høy SDQ og totalgruppen av syvåringer</i>	57
<i>Tabell 6-9: Vanskebildet for fem barn med høy SDQ-skåre</i>	58
 <i>Figur 2-1: The Road Not Taken</i>	 8
<i>Figur 6-1: Fordelingens form, SDQ – totale vansker</i>	50
<i>Figur 6-2: Leseferdigheter for gruppen barn med høy SDQ og for gruppen lesesvake barn</i>	59
<i>Figur 6-3: SDQ-profilen til gruppen av lesesvake barn og gruppen barn med høy SDQ</i>	60
 Vedlegg 1: NARA II - leseforståelse	 79
Vedlegg 2: Setningsforståelse	81
Vedlegg 3: TOWRE vanlige ord	82
Vedlegg 4: TOWRE nonord	83
Vedlegg 5: Emosjonalitet i testsituasjonen	84
Vedlegg 6: Oppmerksomhet i testsituasjonen	85
Vedlegg 7: SDQ	86

1 Innledning

1.1.1 Bakgrunn for valg av tema

I det vestlige industrialiserte samfunnet har gode leseferdigheter fått stor betydning. Våre leseferdigheter påvirker vår hverdag på mange ulike måter. Det hjelper oss til å orientere oss om hva som skjer i verden, til å løse praktiske oppgaver og gir samtidig muligheter for å ta del i ulike medier. En viktig og sentral oppgave i grunnskolen er å utvikle barns leseferdigheter. I Kunnskapsløftet heter det at lesing som grunnleggende ferdighet skal integreres i alle fagenes kompetansemål (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006). I det første møtet med skolen er det ikke bare fag barna lærer. De lærer hvordan de skal forholde seg til skolen, hvilke forventninger skolen stiller til dem og hva det vil si å være en vellykket elev. Hvordan barn mestrer leseferdighetene vil ha en betydning i denne sammenheng. Dersom barnet ikke mestrer slike ferdigheter kan skolen bli et vanskelig sted å være. Barnet kan oppleve seg selv som en som ikke strekker til og ikke møter de forventninger som skolen stiller. Mestring av leseferdigheter og det å lykkes med leseprosessen er viktig for kunnskapsutvikling, for emosjonell og sosial utvikling og for senere å kunne tilpasse seg samfunnet (Lyster & Frost, 2008). Forskning viser at barn som strever med å lese oftere viser problematferd enn andre barn som ikke strever med lesing (Rutter & Yule, 1970, Pennington & Willcutt, 2000). Forekomsten av lærevansker og problematferd antas å overlappe hverandre i 10-50 % av alle tilfeller, både i kliniske studier og i befolkningsundersøkelser (McGee, Share, Moffitt, Williams & Silva, 1988, Hinshaw, 1992). Hvordan er denne sammenhengen? Og hvordan kan denne doble sårbarheten forklares?

Vår masteroppgave har til hensikt å undersøke sammenhengen mellom barns leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Interessen for denne sammenhengen skyldes at vi begge har lærerbakgrunn, og at denne sammenhengen vil være framtrædende hos noen barn i skolen. Dette er et tema vi ønsker å fordype oss i, som vil gi oss en større innsikt i arbeid med barn som viser problematferd og som har vansker med å tilegne seg tilstrekkelige leseferdigheter.

Masteroppgaven er tilknyttet forskningsprosjektet *Child Language and Learning* (CLL) ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dette er en longitudinell studie som undersøker barns språklige og kognitive utvikling. Studien startet i år 2007 hvor barna på dette tidspunktet var fire år gamle, og på testtidspunktet syv år. I overkant av 200 barn er med

i denne studien. Formålet med CLL er å få en innsikt i normalvariasjonen i norske barns kognitive og språklige utvikling. Barna testes med et variert testbatteri som kartlegger deres språklige og kognitive fungering. Siden vi er en del av dette prosjektet fikk vi tillatelse til å bruke datamaterialet i vår masteroppgave. At det forelå mange variabler gjorde at vi fritt kunne velge oss ut lesetester og observasjonsskjemaer som kartlegger barns atferd i testsituasjonen. I tillegg fikk foreldrene utlevert et spørreskjema knyttet til kartlegging av barns psykiske helse. Dette gav muligheten for å kombinere lesevariabler med andre variabler som mål på barns psykososiale fungering.

1.1.2 Problemstilling

På bakgrunn av hva tidligere forskning har vist, samt vår egen undring over sammenhenger mellom leseferdigheter og psykososial fungering lyder vår problemstilling som følger:

Hvordan er sammenhengen mellom syvåringers leseferdigheter og deres psykososiale fungering?

1.1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

I problemstillingen har vi synliggjort to sentrale begreper som legger føringer for oppgaven. Disse er leseferdigheter og psykososial fungering. Med leseferdigheter mener vi i hovedsak avkoding og forståelse. Dette er to sentrale elementer som inngår i leseprosessen. I denne oppgaven beskrives de barna som har svake leseferdigheter som barn som strever med lesing, fremfor å betegne dem med en lesevanske. En slik betegnelse er problematisk å fastslå da utvalget består av en normalspråklig variasjon og barna var på testtidspunktet kun syv år. Leseferdighetene vil i denne alderen være i kontinuerlig utvikling. En lesevanske kan heller ikke avdekkes på bakgrunn av enkelttester som måler barnets leseferdigheter.

Begrepet psykososial er vidt og omfatter to dimensjoner: en psykisk dimensjon og en sosial dimensjon (Nygren, 1996). Den psykiske dimensjonen omhandler indre psykiske prosesser som refererer til kunnskap, bevissthet, følelser, innsikter og ferdigheter. Den sosiale dimensjonen refererer til sosiale relasjoner mellom mennesker. Begge dimensjonene påvirker hverandre gjensidig og muliggjør kommunikasjon og sosialt samspill mellom mennesker. Innad i disse to dimensjonene inngår en rekke faktorer som er viktig for barnets psykososiale fungering. Vi avgrenser innholdet i begrepet psykososial fungering til å omhandle følgende

sentrale faktorer: Selvoppfatning, sosiale ferdigheter, sosiale relasjoner, mestringserfaringer og attribusjonsmønstre. Disse faktorene inngår i et komplekst samspill og kan forklare hvorfor noen barn er tilpasningsdyktige mens andre ikke er det.

1.1.4 Formål med oppgaven

Denne oppgavens formål er å avdekke hvordan sammenhengen er mellom syvåringenes leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Vi ønsker å oppnå en dypere forståelse av sammenhengen. En slik forståelse vil være viktig i arbeid med barn som står i fare for å utvikle en dobbel sårbarhet. Både i nasjonal og internasjonal forskning har denne sammenhengen fått relativt liten oppmerksomhet. Denne masteroppgaven kan være et lite bidrag til den foreliggende forskning på området. Vi håper at vår oppgave kan inspirere andre til å undersøke sammenhengen, da det trengs mer forskning som berører den doble sårbarheten noen barn opplever.

2 Leseferdigheter

I dette kapitlet redegjør vi for hva leseferdigheter er, og beskriver en modell for leseutviklingen. Videre diskuterer vi mulige årsaker til at noen barn strever med å lese.

2.1 Hva er leseferdigheter?

Lesing er en kompleks og meningssøkende prosess, der målet med leseprosessen er å oppnå forståelse. Lesing kan defineres som: "... a process of getting meaning from print, using knowledge of the written alphabet and about the sound structure of oral language for purposes of achieving understanding" (Snow et al., 1998, s. 6). I denne definisjonen fremheves det at lesing både trekker på sentrale språkferdigheter, og på kunnskap om alfabetet og lydstrukturene i språket. Frost og Lyster (2008) viser til at lesing primært er en språkprosess, der det foregår en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler. Siden lesing anses som en språkprosess kan også lesingen beskrives med de samme grunnleggende områdene som vanligvis beskriver språket. Disse områdene er: meningsskaping, symbolbearbeiding og hensikt som omhandler å bruke lesingen til forskjellige formål (Lyster & Frost, 2008).

2.1.1 The Simple View of Reading

Implisitt i definisjonen på lesing, slik den er presentert ovenfor, er forståelse av tekst og avkoding av det alfabetiske systemet nøkkelkomponentene i lesing. Denne måten å forstå leseprosessen på kan fremstå som noe forenklet, men den favner likevel om noe helt essensielt ved lesingen. Denne essensen er betegnet *The Simple View of Reading*, og er en teori som postulerer at leseprosessen består av to hovedkomponenter: avkoding og språkforståelse (Gough & Hoover, 1990). Formulert ved formelen $Lesing = avkoding \times forståelse$ markeres det at god leseforståelse er avhengig av at både ordavkodingen og forståelsen fungerer godt. Dersom det blir null på én av delferdighetene blir også sluttresultatet null. Avkoding uten forståelse er dermed ikke lesing, akkurat som forståelse uten avkoding heller ikke er lesing (Catts & Kamhi, 2005). I praksis er avkoding og forståelse prosesser som griper over i hverandre. Det blir dermed vanskelig å avgjøre når avkodingen slutter og når forståelsen begynner. Jo bedre en avkoder, jo bedre blir gjerne forståelsen, og god leseforståelse kan understøtte avkodingsprosessen (Lyster, 2002).

Avkoding

Avkodingsferdigheter regnes ofte som selve fundamentet for leseprosessen (Snowling & Hulme, 2005). Avkodingsprosessen kan være langsom og med fokus på enkeltfonem, eller den kan være hurtig og automatisert. Den langsomme avkodingen er typisk hos nybegynnerleseren, og også hos enkelte eldre barn som strever med lesing. Men også eldre barn og voksne setter avkodingstempoet ned når de leser ukjente og lange ord. Avkodingen til den typiske gode leser kjennetegnes som hurtig og automatisert. Det ligger imidlertid, ifølge blant annet Ehri (1998), en hurtig fonologisk omkoding til grunn for den ortografiske lesingen. Automatiserte avkodingsferdigheter legger et solid grunnlag for å forstå hva som står skrevet. Forutsetninger for at barnet knekker den alfabetiske skriftkoden er at han eller hun blir fortrolig med talespråkets form, lærer seg å manipulere språkets minste enheter og kobler denne kunnskapen til bokstaver og ord. Disse ferdighetene betegnes som fonologisk bevissthet (Lyster & Frost, 2008).

Flere forskere framholder at det grunnleggende finnes to mulige ”veier” som kan anvendes for å gjenkjenne ord, og antakelsen beskrives gjerne som en toveismodell (*dual-route model*) (Coltheart, 2005, Catts & Kamhi, 2005, Lyster, 2002). De to ”veiene” eller strategiene er den fonologiske strategi og den ortografiske strategi. En effektiv leser vil fleksibelt gjøre bruk av begge strategiene. Ofte benyttes en fonologisk strategi når et ukjent ord eller nonord skal avkodes. Ordet blir avkodet ved å ta utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter som blir omkodet lydmessig og bundet sammen til en helhet (Høien & Lundberg, 2000). En forutsetning for å kunne benytte en slik strategi er at leseren først må ha kunnskap om bokstav-lyd-forbindelsen (Catts & Kamhi, 2005).

Den ortografiske strategien muliggjør avkoding av ord umiddelbart. Når leseren har sett ordet mange ganger etableres, i den typiske utviklingen, en ortografisk identitet for ordet i langtidsminnet. En ortografisk identitet refererer til det indre abstrakte bildet av ordets stavemåte. En nødvendig forutsetning for bruk av ortografisk strategi er at leseren har opparbeidet seg sikker bokstavkunnskap (Lyster, 2002). Når ordet opptrer i en kontekst, vil leseren under avkodingen også kunne nyttiggjøre seg av de semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunkter som konteksten gir. Lesesvake elever tar i langt større grad i bruk semantiske holdepunkter for å kompensere for sviktende ortografiske eller fonologiske ferdigheter (Høien & Lundberg, 2000).

Lesere som har store vansker med selve avkodingsprosessen, blir mer kontekstavhengige når ordene skal avkodes, og dette kan føre til mye gjetninger og feillesinger (Pressley, 2006). Når barnet kun nyttiggjør seg av de kontekstuelle holdepunkter som teksten gir, kan dette bli en negativ strategi for barnet ved at den forsinker utviklingen av automatiserte avkodingsferdigheter (Pressley, 2006). Automatiserte avkodingsferdigheter blir ansett som et viktig steg i leseutviklingen, og det er vanlig at svake lesere nettopp kjennetegnes ved at avkodingsferdighetene i liten grad er automatiserte (Lyster, 2002).

Leseforståelse

Hva er leseforståelse? Bråten (2007) legger følgende definisjon til grunn når han skal forklare hva leseforståelse er: "Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomse og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2007, s. 11). En slik definisjon rommer to ulike aspekter ved leseforståelse: Både at leseren leter seg fram til og henter ut mening av teksten som forfatteren allerede har lagt inn i teksten, og at leseren selv skaper mening med utgangspunkt i teksten. Her tillegger leseren teksten mening ved aktivt å samhandle med den. Under forståelsesprosessen må leseren blant annet trekke slutninger, tolke og tillegge teksten mening, noe som krever oppmerksomhet og høyere kognitive ressurser (Snowling & Hulme, 2005). Når ordavkodingen er blitt automatisert, frigjøres kognitive ressurser som kan brukes til å forstå det leste (Høien & Lundberg, 2000, Lyster & Frost, 2008). Automatiserte avkodingsferdigheter gjør at leseren kan nyttiggjøre seg av sine egne forkunnskaper og erfaringer, noe som kan bidra til økt forståelse hos den enkelte. Forskere har påvist en nær sammenheng mellom avkoding og forståelse da automatisert ordavkoding er en nødvendig forutsetning for gode leseferdigheter (Høien & Lundberg, 2000).

2.1.2 Lesing og motivasjon

Flere forskere fremhever motivasjonsfaktoren som svært viktig for å oppnå gode leseferdigheter. Motivasjon kom i søkelyset for forskning etter at flere lærere rapporterte at de så en sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres lesenivå (Pressley, 2006). Lesing er en ressurskrevende aktivitet som blant annet krever stillesitting og en viss anstrengelse og energi av barna (Bråten, 2007). For at barn skal kunne tilegne seg gode leseferdigheter, vil deres motivasjon for å lese dermed spille en sentral rolle. En komponent som synes å ha

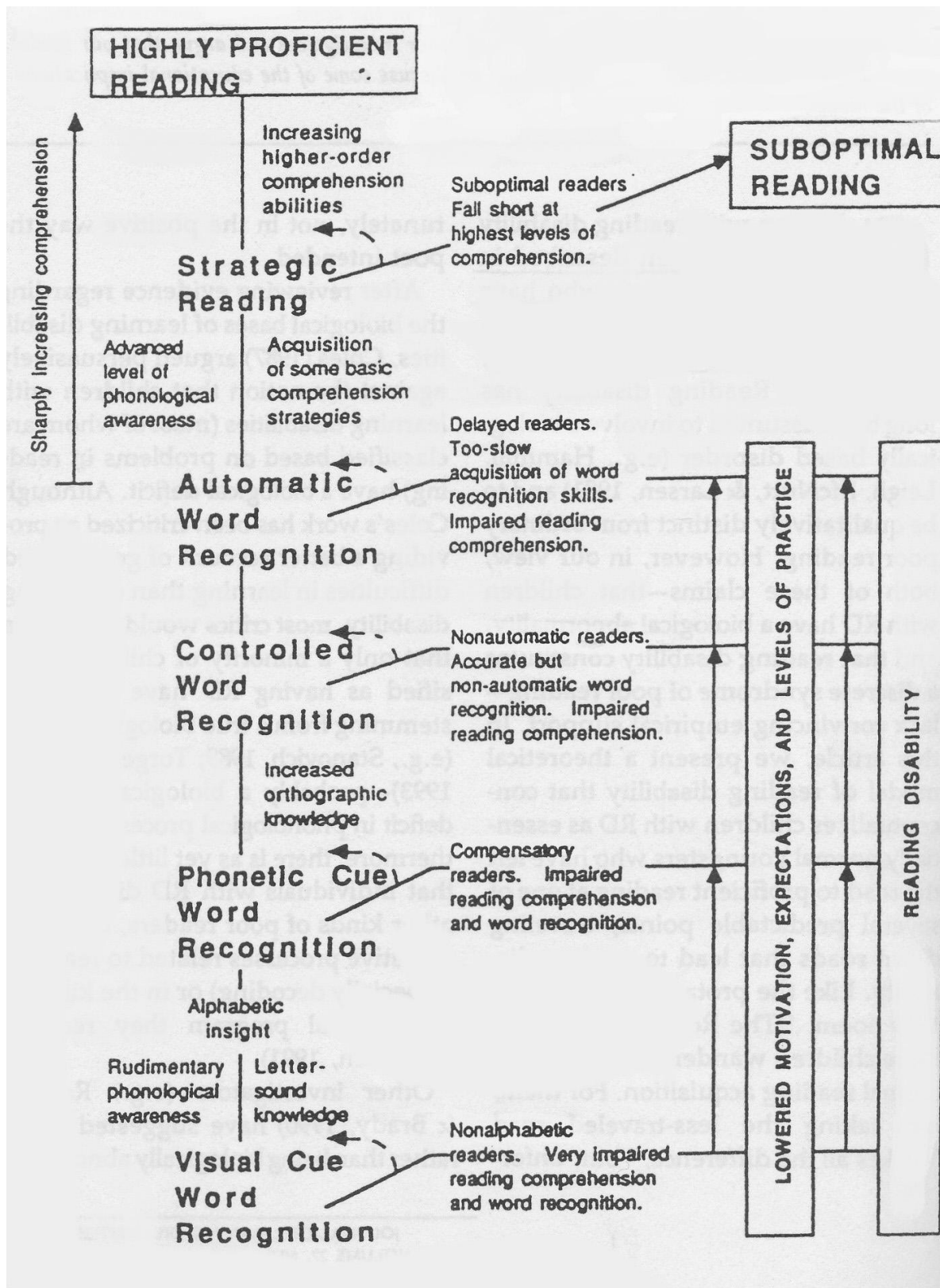
særlig betydning for elevers lesemotivasjon er forventning om mestring (Guthrie, Wigfield, Tonks & Perencevich, 2004). Disse forventningene omhandler barnets vurdering av egen lesekompetanse og om hvorvidt han eller hun vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver (Bråten, 2007). Tidligere prestasjoner legger først og fremst grunnlaget for hva en forventer å mestre. Et barn som strever med lesing vil ofte forvente at lesing vil by på problemer senere også.

Pressley (2006) sammenligner motivasjon for lesing hos førsteklassinger og femte- og sjetteklassinger. I motsetning til barn i femte- eller sjetteklasse knytter barn i første klasse i større grad fremgang eller nederlag innen lesing til egen innsats enn til egne evner. Ettersom barnet blir eldre, bedømmes egne resultater mer ut fra ens egne evner. Når barnet tror at det kun er egne evner som har betydning for skoleprestasjonene, blir motivasjonen lavere og barnet mister tro på at innsats hjelper. Barnet tolker nederlag som et tegn på manglende evner. Motivasjonen for å lære å lese er størst i løpet av de første skoleårene. Pressley (2006) understreker at tiltak i skolen bør fokusere på å øke barnets skolefaglige selvtillit. Når barnet tidlig strever med lesing kan dette legge en demper for barnets skolefaglige innsats, og hemme videre utvikling. Tiltak bør derfor igangsettes så tidlig som mulig for å forhindre større vanskeligheter med lesing på et senere tidspunkt (Pressley, 2006).

2.2 The Road Not Taken

Leseutviklingen blir ofte beskrevet gjennom flere stadier. En leseutviklingsmodell som synliggjør det utviklingsspennet som vår undersøkelse omfatter er utarbeidet av Spear-Swerling og Sternberg (1994). Denne modellen omtales som *The Road Not Taken*. Modellen er basert på aktuelle forskningsresultater innen kognitiv psykologi, lesing og utdanning, og flere forskere har hatt innflytelse på utarbeidingen av modellen (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Den er også særlig relevant i en masteravhandling i spesialpedagogikk fordi den beskriver den typiske leseutviklingen, samtidig som den på en illustrerende måte synliggjør hvor i denne utviklingen svake lesere ofte faller av. Den typiske leseutviklingen relateres altså til forsinket og avvikende utvikling. Elever med lese- og skrivevansker beskrives ofte gjennom den avvikende utviklingen uten å se den i relasjon til de ulike stadiene i normalutviklingen (Frost, 1998).

Figur 2-1: The Road Not Taken (Spear-Swerling & Sternberg, 1994)



The Road Not Taken viser veien mot *Highly Proficient Reading* (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), og denne ser vi helt til venstre på figur 2-1 ovenfor. Her ser vi det hensiktsmessig å fremstille modellen i sin helhet. Hos syvåringene i vårt utvalg vil trolig avkodingen utgjøre en sentral del av leseprosessen, men variasjonen i leseutvikling er stor og innenfor én og samme klasse vil det være store variasjoner. I en typisk norsk andreklasser vil en ikke sjelden kunne finne alle nivåer av leseferdighet i Spear-Sternbergs modell representert. I løpet av de første skoleårene beveger barna seg fra en skolesituasjon der de skal lære å lese til situasjoner der de skal lese for å lære (Lyster, 2002). En slik overgang krever at barnet i større grad retter oppmerksomheten mot meningsaspektet under lesingen. De mange reformene norsk barnehage og skole har vært igjennom de senere årene har ganske sikkert påvirket både den opplæringen elevene får, og hvordan og når de tilegner seg de ulike lesestrategiene som Spear-Sternbergs modell gjør rede for. Vi har imidlertid ikke en god forskningsmessig dokumentasjon. Derfor er det av betydelig interesse at vi i vår undersøkelse beskriver variasjonen i lesemønster, slik de beskrives i modellen.

Vi kan finne minst fire mulige mønstre hos individer med lesevansker, avhengig av når individet avviker på veien for normal leseutvikling. De ulike stadiene for normal leseutvikling vil ha varierende betydning ut fra leserens ferdighetsnivå (Rygqvold, 2008).

Det første stadiet i modellen kalles *Visual-Cue Word Recognition*. Dette er det første stadiet hvor barnet kan falle av i leseutviklingen. Stadiet kjennetegnes ved at barnet identifiserer ordets mening via ordets omgivelser. Barnet gjør med andre ord bruk av visuelle kjennetegn som for eksempel farger og logoer ved ordlesingen (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Noen barn faller av her og kommer seg ikke videre til neste stadium, de gjør ikke bruk av det alfabetiske prinsipp når de leser og betegnes i modellen som ikke-alfabetiske lesere. Dette gir en meget begrenset leseferdighet, og avhengighet av visuelle kjennetegn gir ikke et godt grunnlag for å komme videre i leseutviklingen (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Phonetic-Cue Word Recognition er det andre stadiet i modellen. Her har barnet tilegnet seg en fonologisk oppmerksomhet og det begynner å bearbeide språkets minste enheter, altså fonemene, under lesingen. Barnet har fått en gryende forståelse for logikken i håndteringen av bokstav-lyd-forbindelsen under lesing og har dessuten oppdaget det alfabetiske prinsipp, noe som til sammen gjør at det kan benytte seg av en fonologisk strategi (Frost, 1998). De barna som faller av på dette stadiet strever som regel med å etablere en fonembevissthet som er så

sikker at lesingen fungerer mer eller mindre uavhengig av visuell støtte (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Det tredje stadiet kalles *Controlled Word Recognition* og her er leseren på vei fra å sette bokstaver sammen til å gjenkjenne ord (Frost, 1998). Leseren mestrer den fonologiske prosesseringen og begynner å kunne lese via ortografiske kjennetegn, for eksempel ved at skj leses som ett fonem, der barnet i den tidligere fasen leste hver lyd-bokstav-sammenheng for seg. Denne ortografiske lesingen er grunnlaget for automatisk ordgjenkjenning.

Forutsetningen for å nå dette nivået er med andre ord at barnet i stor grad har opparbeidet seg ortografisk kunnskap (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). I likhet med de andre stadiene, er det stor variasjon når det gjelder tiden det tar å gjenkjenne ord umiddelbart. Noen lesere behøver lengre tid og har behov for mer øvelse enn andre (Frost, 1998). De som faller av på dette stadiet kan ofte avkode ord nøyaktig, men bruker mye krefter på dette arbeidet og er i større grad avhengig av konteksten. Spear-Swerling og Sternberg kaller disse leserne for ikke-automatiserte lesere.

Automatic Word Recognition er det fjerde stadiet i leseutviklingen. Det er ikke før dette stadiet at barnet gjenkjenner ord uanstrengt og uten særlig mye bruk av kognitive krefter. De leserne som faller fra her blir betegnet som forsinkede lesere (*Delayed Readers*).

Strategic Reading er det siste steget i modellen, og Frost (1998) sidestiller dette stadiet med betegnelsen *innholdsleser*. Her kan leseren bruke all sin energi på å arbeide bevisst med strategier for å oppnå forståelse. Frost poengterer at det ikke betyr at innholdet ikke har vært viktig tidligere, men at leseren nå for alvor kan arbeide strategisk med forståelsen.

Frost (1998) fremhever to prinsipper som barnet må lære seg å arbeide etter under leseprosessen: Det fonematiske som omhandler bokstav-lyd-forbindelser og det morfematiske, som omhandler forholdet mellom ords oppbygning og semantikken. Videre påpeker han at Spear-Sternbergs modell nettopp omfatter disse to prinsippene, og også at avkoding ligger til grunn for forståelsen ved at forståelse som tema først blir presentert på modellens siste steg (Frost, 1998).

Rygvgold (2008) hevder at det kan være misvisende å beskrive leseutviklingen i ulike faser fordi disse ikke er klart skilt fra hverandre i praksis. En viktig nyansering er derfor å fremheve at det er glidende overganger mellom de ulike fasene, og dessuten at barn benytter strategier

fra flere utviklingstrinn samtidig. For å oppnå god leseferdighet må ikke nødvendigvis barnet følge stadiene i leseutviklingen slavisk. På tross av slike begrensninger ved den forenklede modellen gir den en god oversikt over leseutviklingen, samtidig som den synliggjør mulige avvik fra en normal leseutvikling.

2.3 Når barn strever med lesing

Vi kan i vårt utvalg i liten grad antyde om de barna som strever med lesing kan sies å ha en lesevanske, da barna på testtidspunktet var syv år gamle og hadde kun halvannet år med formell leseopplæring. Dette er heller ikke oppgavens fokus.

Dersom et barn strever med lesing i et såpass tidlig stadium kan vi ikke kategorisere strevingen som en lesevanske. Likevel ser vi at det er nyttig å kunne forstå selv små forsinkelser i leseutviklingen i lys av ulike forklaringer, da slike forståelsesrammer kan bidra til at læreren eller andre viktige personer i barnets liv på et tidlig tidspunkt kan gi barnet den hjelpen det trenger.

Men hvem er så disse barna som strever med lesing? Forskere og praktikere har erkjent at barn med lesevansker utgjør en heterogen gruppe, men at det finnes store variasjoner innad i gruppen når det gjelder årsaken til problemene (Catts & Kamhi, 2005). Noen barn strever med lesing fordi de har hatt for lite tilpasset leseopplæring, andre kan være minoritetsspråklige med utilstrekkelige norskkunnskaper, mens andre igjen har dysleksi og strever av den grunn. Lesevansker er så å si alltid et resultat av et samspill mellom interne og eksterne faktorer. Interne faktorer refererer til en biologisk prosess i barnet, mens eksterne faktorer omhandler variabler i miljøet (Catts & Kamhi, 2005).

2.3.1 Individuelle forklaringer til lesevansker

Individuelle faktorer ved barnet har tradisjonelt hatt en framstående rolle når årsaker til lesevansker skal forklares. Som en konsekvens er det blitt gjort mye forskning på dette området. Forskere mener at årsaken til lesevanskene kan være nevrologiske, genetiske eller skyldes språklige faktorer (Catts & Kamhi, 2005). Nevrologiske forklaringer til lesevansker omhandler hjernens rolle og funksjon i forhold til lesevansker. Forskere har ved hjelp av MRI - undersøkelser sammenlignet hjernen til dyslektikere med personer uten dysleksi (Snowling, 2000). Det ble her påvist strukturelle forskjeller i hjernens venstre tinninglapp hos personer

med dysleksi. Hos mennesker uten dysleksi er venstre tinninglapp større enn høyre, mens hos dyslektikere er venstre og høyre del symmetrisk (Catts & Kamhi, 2005, Snowling, 2000). Det antas at dette området er involvert under lesing, og da spesielt ved fonologisk avkoding av skrevne ord (Catts & Kamhi, 2005). Videre har resultater fra forskning fastslått at lesevaner er arvelig, men at genene ikke opererer alene da andre faktorer også spiller inn (Catts & Kamhi, 2005). Selv om et barn disponerer gener for dysleksi, betyr ikke det at barnet vil komme til å utvikle dysleksi, men kun at risikoen er høyere. Forskning har funnet at det er et begrenset antall av gener som samhandler og påvirker leseferdighetene (Catts & Kamhi, 2005). Men disse genene varierer i styrke hvorav ett eller flere gener er de(t) dominerende. Enkelte forskere hevder at gener som kan relateres til lesing er de genene som styrer den fonologiske prosesseringsevnen.

Ifølge Catts & Kamhi (2005) er det underliggende problemet for mange med lesevaner av språklig natur. Dette er fordi lesing først og fremst er en språklig aktivitet. Lesing avhenger av kunnskaper om fonologiske, semantiske, syntaktiske og pragmatiske aspekter ved språket. Vaner innenfor ett eller flere av disse områdene kan forstyrre leseevnen. Mange studier indikerer at et barns ordforråd er viktig for leseutviklingen. Den norske oppfølgingsstudien *Språk, lesing og trivsel* (Lyster, 2000) av cirka 250 barns leseutvikling gjennom ti år, viser blant annet at ordforrådet ved skolestart har betydning for leseutviklingen gjennom hele grunnskolen. Flere studier viser at barn med lesevaner ofte har problemer med grammatikk, ekspressivt vokabular eller forståelsen av morfologi og syntaks (Catts & Kamhi, 2005). I tillegg synes svake lesere, og da spesielt dyslektikere, å streve med fonologisk prosessering (Catts & Kamhi, 2005). Fonologiske prosesseringsvaner refererer til vaner med blant annet fonologisk bevissthet.

Fonologisk bevissthet har en direkte effekt på lesing i første- og andreklasse og omhandler evnen til å manipulere og reflektere over lydstrukturer i ord (Catts & Kamhi, 2005, Dickinson et al., 2003). Flere studier har vist at noen barn som strever med lesing ofte har svak fonologisk bevissthet. Hos de barna er fonologisk bevissthetstrening av avgjørende betydning for å oppnå en god lesestart (Lyster & Frost, 2008). Som nevnt tidligere, tilegner de barn som er bevisste på lydstrukturer i ord raskere og mer nøyaktige kunnskaper om bokstav-lyd-forbindelsen. Denne kunnskapen gjør at de lettere lærer å avkode skrevne ord (Lyster & Frost, 2008).

2.3.2 Miljømessige forklaringer til lesevansker

Ulike faktorer i miljøet kan være av stor betydning for om barnet utvikler vansker med å lese. Ved kartlegging av svake lesere bør miljømessige årsaker som for eksempel utilstrekkelig leseopplæring utelukkes før mulige interne årsaker kan undersøkes, da individuelle faktorer ofte er mer komplekse (Pressley, 2006).

Kvaliteten på leseopplæringen

Lesing er en ferdighet som må læres, og det kan derfor tenkes at ikke alle barn får tilstrekkelig opplæring med tanke på kvalitet og mengde. Kvaliteten på opplæringen kan trolig være en årsak til at noen barn strever med å lære å lese (Catts, McCradle & Scarborough, 2001). Noen barn lærer å lese til tross for en tilfeldig opplæring, mens andre barn aldri lærer å lese under slike forhold. Sistnevnte barn trenger en organisert, systematisk og effektiv opplæring med en kunnskapsrik lærer som benytter veltilpassede lesestrategier (Torgesen, 2002). Blant barn på småskoletrinnet som strever med å lære å lese, er vansken ofte forbundet med avkodingsvansker. En eksplisitt opplæring i fonologisk bevissthet og muligheter for mer øvelse i avkodingsstrategier er spesielt fordelaktig for barn som er i risiko for utvikling av lesevansker (Torgesen, 2002). For at barnet skal tilegne seg bedre leseferdigheter, kan det være aktuelt å få støtte av en signifikant annen. Her kan det pedagogiske arbeidet foregå innenfor det Vygotsky (1976, ref. i Hagtvatn, 2004) kaller den nærmeste utviklingssonen. Denne sonen ligger i spenningsfeltet mellom det eleven kan gjøre på egen hånd og det eleven kan gjøre sammen med kompetente andre. Den nærmeste utviklingssonen rommer altså de kunnskaper og ferdigheter som står for tur, men som eleven ennå ikke mestrer helt selvstendig.

Faktorer i hjemmemiljøet

Ifølge Catts et al. (2001) begynner ikke leseprosessen når barnet begynner på skolen, men allerede i tidlig førskolealder. Undersøkelser av barn som tidlig lærer å lese har avdekket en rekke medvirkende faktorer for barnets leseutvikling. Disse faktorene kan blant annet være foreldre som har lest for barnet fra tidlig alder og oppmuntret barnet til å bli glad i bøker (Weinberger, 1996). Solheim og Tønnessen (2003) tok utgangspunkt i PIRLS 2001 og undersøkte leseferdighetene til de tjue beste klassene og de tjue svakeste klassene. De fant at de store forskjellene i leseferdighet som kommer til syne i fjerdeklasse har sammenheng med

forskjeller som er til stede lenge før skolestart. Undersøkelsen konkluderte med at foreldre og foresatte har den største påvirkningskraften på gode leseferdigheter. Foreldre med høy inntekt og utdanning som er gode lesemodeller, og som gjør en aktiv innsats for at barnet deres skal få erfaringer med bøker og skrift, gir barnet gode forutsetninger for å bli dyktige lesere ved skolestart.

Kunnskap om hva som skjer når voksne leser bøker for barn kan gi ideer til hvordan forebygging av lesevansker kan foregå. Å lese for barn har vist seg å være viktig for utvikling av barnets leseferdigheter (Olaussen, 1996). Samspillet og dialogen med barnet ser imidlertid ut til å være det læringsfremmende. Flere forskere har studert sammenhengen mellom ulike aktiviteter i førskolealder og senere leseferdigheter. Adams (1990, ref. i Rashid et al., 2005) avdekket i sin forskning at høytlesning for barn var en av de viktigste aktivitetene som la grunnlag for nødvendige ferdigheter i den tidlige leseopplæringen. Felles leseopplevelser antas å bistå utviklingen av barnas ordkunnskap, forståelse for meningen med skrift og bevissthet om skrevne bokstaver og ord. Wells (1985, ref. i Olaussen, 1996) har funnet støtte for at barn som blir lest for i førskoleårene tidligere oppnår egenferdighet i lesing. Det viste seg at jo mer barna hadde blitt lest og fortalt historier for, jo bedre kunnskap hadde de ved fem år om forhold som er viktig ved den første leseinnlæringen. Disse forholdene omhandlet blant annet bokstavkunnskap, samt evne til ovenfra-ned-orientering under lesingen. Barna viste også best leseforståelse ved syv år. Et sentralt funn her er at boklesingen i førskolealder ser ut til å ha betydning både for den første leseinnlæringen og senere leseforståelse.

Når barn faller av i leseutviklingen

Barn som strever med å lese tidlig i barneskolen vil ikke utvide ordforrådet i samme grad som sine medelever (Torgesen, 2002). Vansker med å lese kan påvirke barnets holdning og motivasjon for å lese. Dette kan igjen føre til at barnet ikke utvikler gode forståelsesstrategier. Dersom barnet faller langt bak i den formelle leseopplæringen, vil dette føre til færre muligheter til å styrke leseferdighetene. Mangelfull øvelse de tre første årene av barneskolen gjør at det blir ekstremt vanskelig for barnet å oppnå leseflyt. Flere longitudinelle studier har avdekket at barn som er svake lesere i slutten av førsteklasse aldri klarer å oppnå gode leseferdigheter ved slutten av barneskolen (Torgesen, 2002). Barn med svake leseferdigheter har ofte lave forventninger til seg selv, begrenset øvelse og lite motivasjon, og havner av den grunn ofte inn i en negativ sirkel. Slike negative sirkler omtales som Matteuseffekten

(Stanovich, 1986). Undersøkelser viser at lesing er den rikeste kilden til nyordslæring, avansert grammatikk og kunnskap om diskurs. Barn som leser lite vil ofte falle bak sine jevnaldrende i språkutviklingen. Et resultat av dette kan være at svake lesere som i utgangspunktet ikke har språkvansker kan komme til å utvikle det (Catts & Kamhi, 2005).

2.3.3 Et samspill av biologiske og miljømessige forklaringer

Når vi skal forklare hvordan lesevansker oppstår, må vi både se på individuelle forutsetninger hos barnet og miljømessige faktorer rundt barnet. Flere forskere er i dag opptatt av at det er et samspill mellom både personlige, biologiske og miljømessige forhold (Pressley, 2006).

Samspillet mellom for eksempel biologiske faktorer og miljømessige faktorer kan tenkes å utspille seg på ulike måter. Dersom et barn disponerer gener for utvikling av lesevansker, er det ikke nødvendigvis slik at barnet vil komme til å utvikle slike vansker (Snowling, 2000). Tilrettelegging og stimulering i læringsmiljøet vil sammen med faktorer i hjemmet spille en avgjørende rolle. Forskning viser at barn med foreldre som oppmuntrer og leser for barnet vil ha et bedre utgangspunkt i møte med den tidlige leseopplæringen (Olaussen, 1996). Med oppmuntrende foreldre og et godt læringsmiljø kan en lesevanske sannsynligvis reduseres eller forebygges på et tidlig stadium.

3 Psykososial fungering

Vi støtter oss til Nygrens (1996) definisjon av psykososial fungering, der begrepet deles inn i to dimensjoner: en psykisk dimensjon og en sosial dimensjon. Den psykiske dimensjonen refererer til indre psykiske prosesser som blant annet omhandler ferdigheter, følelser, bevissthet og kunnskap, mens den sosiale dimensjonen rommer sosiale relasjoner til andre mennesker. Begge dimensjonene kan ikke sees som isolerte fenomener, men påvirker hverandre gjensidig, og muliggjør kommunikasjon og sosialt samspill med andre mennesker. Innad i disse dimensjonene ligger det mange faktorer til grunn som vil påvirke individets fungering. I vår oppgave vektlegger vi sentrale faktorer som: sosiale ferdigheter, attribusjonsmønster, selvoppfatning, mestringserfaringer og relasjoner til venner. Med psykososial fungering mener vi i denne sammenheng en positiv selvoppfatning og ulike sosiale ferdigheter som barnet må beherske for å kunne tilpasse seg og mestre skolehverdagen på en tilfredsstillende måte. Både en positiv selvoppfatning og sosiale ferdigheter vil legge grunnlaget for etablering av gode relasjoner til jevnaldrende.

I det følgende plasseres syvåringene i vårt utvalg inn i en utviklingspsykologisk fase. Denne fasen vil ligge som et bakteppe når vi videre beskriver sentrale områder som har betydning for barnets psykososiale fungering. Avslutningsvis kommer vi inn på begrepet problematferd, som er en betegnelse vi benytter om barn som har en problematisk psykososial fungering.

3.1 Skolealder – En psykososial fase

Som ved lesing kan også psykososial fungering ses i lys av ulike faser. Syvåringer står midt i en psykososial utvikling preget av store endringer, der overgangen fra barnehage til skole byr på nye utfordringer. Vi støtter oss til Erikson (1976) som har utviklet en sentral utviklingsmodell om menneskets ulike psykososiale faser. En av disse fasene beskriver de utfordringene barn i skolealder står overfor, og av den grunn ser vi det relevant å beskrive syvåringene i utvalget vårt i lys av denne utviklingsmodellen. Den bygger på Freuds antakelser om at barn går igjennom ulike biologiske faser som former personligheten (Tetzchner, 2001). Det er åtte psykososiale faser som følger livsløpet, der hver og en betegner overgangen til nye faser i livet. Alle livets faser har en innvirkning på personligheten, ifølge Erikson. Syvåringene i utvalget vårt befinner seg nå i fasen *skolealder*. I denne fasen tilbringer barn mye av tiden på skolen, og læring av nye sosiale og faglige ferdigheter står i

fokus. Barnets følelse av å bli anerkjent knyttes nå til i hvilken grad barnet klarer å mestre eller produsere noe (Erikson, 1976, Imsen, 2005). Bevisstheten om egen kompetanse begynner å utvikles i denne fasen. Her lærer barnet at egen kompetanse ses i sammenheng med å lykkes eller mislykkes. I denne fasen kan barnet stå i fare for å utvikle følelsen av underlegenhet og manglende mestring.

3.2 Sosiale ferdigheter

I skolen deltar barn daglig i sosialt samspill med andre. Skolen anses som en sentral sosialiseringarena der barn får mulighet til å inngå i et sosialt fellesskap med andre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, Imsen, 2005). Forståelsen av hvilke normer og sosiale regler som er rådende på skolen og i andre sosiale sammenhenger, og hva som er akseptabel atferd i tråd med disse, legger et solid grunnlag for etablering av positive relasjoner til andre. Tilegnelse av ulike sosiale ferdigheter muliggjør passende og akseptert atferd i sosiale sammenhenger (Vedeler, 2007). Sosiale ferdigheter er nødvendig for at barnet skal kunne tilpasse seg ulike kontekster og etablere gode relasjoner til andre. Disse ferdighetene består i spesifikk atferd som kan forutsi eller resultere i utvikling av viktige sosiale relasjoner (Jahnsen et al., 2006). Evnen til å kunne tilpasse seg og overholde rådende normer og regler, samt inneha kunnskaper og holdninger om hva som er sosialt akseptabel atferd, bidrar til at barnet kan utføre sosiale oppgaver på en tilfredsstillende måte (Gresham & Elliott, 1993). De sosiale utfordringene vil være avhengig av konteksten og den aktuelle situasjon som barnet inngår i. Barnet har for eksempel behov for andre sosiale ferdigheter i samhandling med foreldre enn i samhandling med venner på skolen (Vedeler, 2007). Utvikling av sosiale ferdigheter er en kontinuerlig prosess, hvor samhandling med andre, og da spesielt relasjoner til jevnaldrende, er av stor betydning for en positiv utvikling (Overland, 2007). Gode sosiale ferdigheter hos elever som strever faglig, vil fungere beskyttende i forhold til utvikling av psykiske vansker (Berg, 2005).

Gresham og Elliott (1993) grupperer de sosiale ferdighetene i fem ulike dimensjoner: empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Å gi en oversikt over hvilke sosiale ferdigheter som har betydning i sosiale sammenhenger er viktig for lettere å kunne forstå hva som er avvikende atferd. Felles for disse ferdighetene er at de alle er prososiale handlinger. Slike handlinger anses som frivillige der barna tydelig signaliserer at

de bryr seg om andre. Vi berører ikke alle dimensjonene, men vektlegger spesielt betydningen av empati og selvkontroll. Barn som utviser problematferd har gjerne vansker med å vise empati og/eller vansker med å regulere følelsene sine. Å være empatisk handler om å ha evnen til å se en situasjon fra en annens perspektiv og å kunne anerkjenne andres følelser og synspunkter. Empati fremstår som en vesentlig faktor for å kunne etablere nære sosiale relasjoner til andre (Gresham & Elliott, 1993). Selvkontroll omhandler evnen til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Når barnet har evnen til å regulere forholdet mellom atferd og følelser, kan vi si at barnet viser selvkontroll. Barn med aggressiv atferd som tydelig bryter med sosiale forventninger og regler, har vansker med å utvikle adekvate sosiale ferdigheter som er viktige for å fungere i sosialt samspill med andre. Etablering av gode sosiale relasjoner til andre vil både påvirke barnets psykiske helse og hvor lett han eller hun tilpasser seg det sosiale fellesskapet. Å etablere og opprettholde vennskap er en svært viktig drivkraft for barn som inngår i sosialt samspill med andre (Nordahl et al., 2005). Sosiale ferdigheter anses som en beskyttelsesfaktor mot negativ psykososial utvikling. Barn som viser innagerende atferd har ofte vanskeligheter med å samhandle med andre, og blir stående på utsiden av det sosiale samspillet. En rolle som tilskuer i sosiale situasjoner begrenser muligheten for å etablere relasjoner til andre (Nordahl et al., 2005). Atferdsvansker i form av aggressivitet og impulsivitet kan vanskeliggjøre dette samspillet. Konsekvensen av begge former for atferd kan skape avstand mellom barnet og de andre jevnaldrende, slik at barnet blir holdt utenfor fellesskapet. Mangel på deltakelse i sosiale situasjoner, kan føre til lavere sosial kompetanse (Nordahl et al., 2005).

3.3 Selvoppfatning og prestering

I vår kultur henger selvoppfatningen nøye sammen med personens oppfatning av seg selv og egen kompetanse (Imsen, 2005). E. M. Skaalvik og S. Skaalvik (2005) definerer selvoppfatning som den oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. Selvoppfatningen inkluderer både ”den sosiale meg” og ”den egentlige meg”. Den oppfatningen personen tror andre har om seg selv betegnes som ”den sosiale meg”, mens den oppfatning en har av seg selv kalles ”den egentlige meg”. Hilchen Sommerschild (1998) påpeker at et individs selvbilde alltid vil være noe mer enn kun opplevelsen av egen kompetanse på ulike områder, da samspillet med andre også har betydning. Selvvurdering er i stor grad knyttet til følelsen av suksess og nederlag. Et barn som har mange erfaringer med å

lykkes får økt selvtillit og pågangsmot i nye situasjoner, som igjen kan skape økt kompetanse og et positivt selvilde. Barna blir bedre sosialt og emosjonelt utrustet, noe som kan fungere beskyttende i møte med senere utfordringer (Garmezy & Rutter, 1983, ref. i Hagtvet, 2004). Barn med lesevansker og problematferd er utsatt for en dobbel sårbarhet, noe som peker i retning av betydningen av tidlig innsats.

I skolen blir barnas kompetanse, læreevne og sosiale fungering utfordret på ulike områder, og opplæringen og det sosiale samspillet gir mange muligheter til både å lykkes eller mislykkes. Elever som mislykkes faglig i skolen kan stå i fare for å overføre sin opplevelse av ikke å strekke til faglig til andre situasjoner (Lyster, 2002).

Et viktig aspekt ved selvpoppfatningen er hvordan en person verdsetter seg selv. Forskning viser at personer med lavt selvverd har flere symptomer på dårlig mental helse sammenlignet med andre grupper. Slike symptomer kan blant annet være psykosomatiske plager som hodepine og magesmerter, eller stress (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En lav faglig selvpoppfatning kan også gi negativt utslag på barnets mentale helse. Undersøkelser har vist at elever med lav faglig selvpoppfatning i større grad har mer angst og stress i læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

3.3.1 Attribusjon

Det å forklare resultater ut fra egen innsats og strategi, anses som det mest heldige attribusjonsmønsteret (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når et barn attribuerer årsaken til egne prestasjoner til en kontrollerbar årsak blir barnet i stand til å opprettholde troen på at egen innsats faktisk nytter. Barn som knytter egen leseferdighet til en ukontrollerbar årsak, som for eksempel egne evner, har større sannsynlighet for å gi opp og tro at innsats ikke hjelper. Et slikt uheldig attribusjonsmønster kan føre til at barnet sitter igjen med en opplevelse av at det er ingenting som kan gjøres for å endre situasjonen. Dette kan igjen virke negativt på barnets selvvurderinger og forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Butkowsky og Willows (1980) hevder at dårlige lesere sammenlignet med middels og gode lesere vil tillegge feillesing til internale og stabile faktorer, som for eksempel mangel på evner, og suksess til eksternale og ustabile faktorer, som for eksempel flaks. En slik oppfatning kan føre til mindre utholdenhet når de møter vansker.

Dersom barn som presterer dårlig på skolen skal kunne forvente mestring, er det nødvendig at de attribuerer sine prestasjoner til egen innsats, og ikke kun som et resultat av egne evner. Når barnet forklarer egen prestasjon ut fra dårlige evner bidrar dette til at barnet mister troen på at innsats hjelper (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I motsatt tilfelle, når barnet tror at innsats hjelper, gir dette grobunn til forventninger om mestring. Det kan være svært viktig at barn som har vansker på skolen i større grad lærer å se sine nederlag ikke bare som et resultat av personlige forhold, men også som et uttrykk for opplæringen i skolen. En slik eksternal attribusjon kan fungere beskyttende, ved at den hjelper barnet å bevare selvtillit og pågangsmot (Befring, 2008).

3.3.2 Motivasjon for å prestere

Atkinson (1960) har utviklet en motivasjonsteori som tar sikte på å forklare atferd i prestasjonssituasjoner. Han antok at alle individer har både et motiv for å lykkes og et motiv for å unngå å mislykkes. Motivet for å unngå å mislykkes bunner i en grunnleggende angst for ikke å mestre de utfordringer en blir stilt overfor. Ifølge Bandura, som bygger på noen av de samme prinsippene om motivasjon som Atkinson, har forventninger om mestring betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mestringsforventninger har vist seg å ha betydning for innsats og utholdenhet i møte med vanskelige oppgaver (Bru, 1998). Når barn har liten tro på egne ferdigheter og stilles overfor nye utfordringer, kan dette føre til redusert innsats eller at de gir opp. Disse barna har en tendens til å tolke situasjonen som truende. I testsituasjoner kan barn som føler seg truet av situasjonen enten utvise emosjonelle symptomer eller bekymring, noe som kjennetegner kognitiv testangst. Siden 1970 har denne måten å inndele testangst på vært et anerkjent syn (Cassady & Johnson, 2002). Emosjonelle symptomer er fysiologiske responser som kommer til uttrykk ved for eksempel hjertebank, svimmelhet, kvalme eller en følelse av panikk. Bekymring henviser til barnets tankevirksomhet. Barnet evaluerer situasjonen før, underveis og etter oppgavene, og det foregår en indre dialog i barnet hvor det hele tiden bekymrer seg for konsekvensene av å mislykkes (Liebert & Morris, 1967, ref. i Cassady et al., 2002).

Tidligere erfaringer og opplevelser vil ha mest innvirkning når nye aktiviteter skal læres. Dersom barnet har få mestringserfaringer fra andre aktiviteter vil dette påvirke barnets tro på egne ferdigheter. Dette samsvarer også med *self-efficacy*-begrepet til Bandura (1986) som innebærer at erfaringer fra tidligere oppgaver vil farge våre forventninger om å mestre

oppgaver her og nå. Når et barn opplever nederlag på nye læringsarenaer er selvbildet spesielt truet, hevder Bandura.

Forventninger om å lykkes vil påvirkes av barnets nærmiljø, spesielt av medelever som barnet sammenligner seg med. Festinger (1954, ref. i Gjesme, 1971) hevder at mennesket har en kontinuerlig iboende drivkraft om hele tiden å evaluere egne ferdigheter. Vurderingene baserer seg på om ens egne evner er gode, adekvate eller svake i forhold til en objektiv ikke-sosial standard. Dersom slike standarder ikke finnes evalueres ferdighetene ved å sammenligne seg med andre mennesker som er en del av det sosiale fellesskapet som individet inngår i. Barn sammenligner egen kunnskap om skolefaglige ferdigheter ved å observere prestasjoner hos andre jevnaldrende.

3.4 Problematferd

Problematferd er et uklart begrep og er av den grunn vanskelig å definere. Innen spesialpedagogikken er det mange begreper som kan sidestilles med problematferd, som for eksempel atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og ensomme eller utfordrende barn (Befring, 2008). I vår oppgave omhandler begrepet problematferd vansker på både det sosiale og det emosjonelle området. Det dreier seg om barn som viser problemer med å tilpasse seg i skolen og i samfunnet generelt. Disse vanskene kommer til uttrykk ved at barnet er sosialt tilbaketrukket eller at barnet viser atferd som kommer i konflikt med de sosiale spillereglene.

De sosiale normene i samfunnet endres over tid, og hva som betraktes som problematferd vil derfor i noen grad variere. I skolen er det ledelsen og lærerne som bestemmer hva som karakteriseres som problematferd gjennom de lover og regler som gjelder for skolen. I praksis er det lærerne, som på bakgrunn av objektive og subjektive kriterier, avgjør hva som er akseptabel atferd (Overland, 2007). På bakgrunn av dette definerer Ogden (2006, s. 15) begrepet problematferd på følgende måte: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”. Ogdens definisjon viser at det dreier seg om atferd som bryter med sosialt aksepterte normer som gjelder på skolen. Definisjonen er svært vid og sier ingenting om hva problemene består i. Sentralt i denne definisjonen er at positiv samhandling kan hemmes på grunn av konflikter og sosial tilbaketrekning. Problematferden kan få negative

konsekvenser for elevens utvikling og læring grunnet blant annet konsentrasjonsproblemer, forstyrrende atferd og sosial isolasjon (Ogden, 2006). Videre går vi inn på hva problematferd består i, der vi skiller mellom utagerende og innagerende barn.

3.4.1 Utagerende og innagerende barn

I de senere år har forskere viet oppmerksomhet mot emosjonell regulering og dens betydning for sosial fungering. Dette fokuset er spesielt relevant i studier av barn med problematferd, da slike vansker ofte karakteriseres av negative følelser og ukontrollert atferd (Eisenberg et al., 1996). Det er vanlig å dele problematferd i to hovedkategorier, innagerende- og utagerende atferd. Utagerende atferd involverer ofte aggresjonsproblemer, antisosial atferd, fiendtlig atferd og hyperaktivitet. Denne type atferd forteller oss at barnet har lite erfaring med å kontrollere og regulere sinne, noe som gjør at det er vanskelig for barnet å internalisere sosiale normer som inngår i ulike sosiale kontekster. I skolesammenheng kjennetegnes denne atferden ved skoleskulk, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker (Befring, 2008). Denne atferden kan derfor være svært forstyrrende og ødeleggende både for barnet selv, læreren og for de andre elevene i klassen. I motsetning omhandler innagerende atferd ofte sosial tilbaketrekning, somatiske symptomer, angst og depresjon, noe som speiler tilbake på barnets negative emosjonelle tilstand (Eisenberg et al., 1996). Innagerende barn er ofte ensomme og har en tendens til å trekke inn i seg selv. De fremstår som forsiktige og engstelige (Befring, 2008). Denne type atferd er ikke læringshemmende eller forstyrrende for andre elever, men kan være belastende for eleven selv (Overland, 2007).

Allerede i tidlig alder ser det ut til å være en tendens til at barn som utviser problematferd kan plasseres i én av kategoriene. I praksis vil en slik inndeling ikke være formålstjenelig da dette kan utsette barnet for stigmatisering (Befring, 2008). Dersom barnet først får en ”merkelapp”, kan dette føre til at atferden eskalerer, eller til lært hjelpeløshet. De forventningene som stilles til barnet kan styres av den betegnelsen eller diagnosen barnet får. En annen årsak er at noen barn utviser både innagerende og utagerende atferd. Barnet kan for eksempel være både aggressiv og deprimert (Eisenberg et al., 1996).

3.4.2 Problematferd sett i lys av ulike perspektiver

Problematferd oppstår ikke isolert sett, da atferden ofte er et uttrykk for vanskeligheter som barnet har i og utenfor skolen. I det følgende skal vi forklare problematferd ut fra en

systemisk forståelse gjennom fire ulike perspektiver: individperspektivet, aktørperspektivet, mestringsperspektivet og det sosialkonstruksjonistiske perspektivet. Disse perspektivene synliggjør viktige aspekter ved problematferden, og bidrar til en nyansering av hvordan problematferd kan forstås.

Individperspektivet

Individperspektivet forklarer problematferden ut fra individets forutsetninger. Barnets atferd gjenspeiler personlige egenskaper ved barnet (Overland, 2007). Denne antagelsen bygger på at det er en sammenheng mellom egenskaper og atferd. Årsaken til problematferden ilegges dermed barnet selv. Diagnostiske tilnærminger er sentralt innad individperspektivet og mulige årsaker kan utdypes gjennom medisinske og psykologiske forklaringer (Overland, 2007). De medisinske årsaksforklaringene innebærer at problematferd er psykiske forstyrrelser som skyldes biologisk eller kjemisk ubalanse i kroppen, der genetiske og/eller nevrologiske forhold ligger til grunn (Nordahl, 2003). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), Aspergers syndrom og Tourettes syndrom er eksempler på nevrologiske diagnoser som kan ha problematferd som et symptom (Nordahl, 2003). Psykologiske årsaksforklaringer ser på sin side problematferd som et resultat av brudd i forskjellige sider ved personligheten. Individet betraktes som styrt av indre krefter der problematferd skyldes avvikende eller unormale personlighetstrekk. Tidligere opplevelser tillegges stor forklaringsverdi, og ses på som en årsak til uheldige tenkemåter, følelser og atferd. Videre kan også problematferd være relatert til kognitiv svikt og lav sosial kompetanse hos barnet (Nordahl, 2003).

Oppvekstvilkår i hjemmet og familieforhold kan også være en forklaring på problematferden. Dette sees særlig i sammenheng med oppdragelsespraksis. Avvikende verdier og atferd hos foreldrene kan ha sammenheng med problematferd hos barnet (Nordahl, 2003).

Disse individ- og familierelaterte forholdene blir ofte betraktet som risikofaktorer i barnets oppvekst. Alene gir disse risikofaktorene ingen helhetlig forståelse av problematferden, og det er ikke slik at barn som er utsatt for risikofaktorer i sin oppvekst av den grunn utvikler problematferd (Nordahl, 2003). Likevel ser det ut til at disse individuelle faktorene ses på som vesentlige årsaker til problematferden (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

Aktørperspektivet

I aktørperspektivet ses problematferd som et resultat av barnets ”rasjonelle” (egen uthevelse) handlinger i ulike sosiale kontekster (Overland, 2007). Barnet anses som aktør i eget liv.

Handlingene barnet foretar gjøres på bakgrunn av den virkelighetsoppfatning, de ønsker og mål barnet har i den aktuelle situasjonen. Enhver handling er en intensjon om å oppnå noe.

Det kan være klare mål og ønsker, som for eksempel vennskap (Nordahl et al., 2005). Barnets virkelighetsoppfatning er en reell og subjektiv konstruksjon av virkeligheten slik barnet ut fra egne tanker, følelser og forestillinger erfarer den. I skolen forsøker barnet å påvirke sitt eget liv og egen læring, og det anvender ulike strategier for å kunne mestre den situasjonen det befinner seg i til enhver tid (Nordahl, 2003). Problematferd kan i skolesammenheng blant annet forstås som motstand mot en skole barnet ikke opplever å bli verdsatt i eller finner seg til rette i, og som en strategi for å bedre relasjonene til jevnaldrende (Nordahl, 2003).

En forutsetning for enhver pedagogisk forbedring er å forstå barnets bevissthet (Nordahl, 2003). Ved å forstå barnets virkelighetsoppfatning kan problematferden endres. Dette kan i praksis være vanskelig å få innsikt i, da barnet ofte er lite bevisst sitt eget motiv. I tillegg vil læreren og andre aktører i barnets liv ha ulike virkelighetsoppfatninger, slik at barnets motiver iblant kan mistolkes.

Mestringsperspektivet

Mestringsperspektivet handler om at problematferd kan forklares ved at barnet ikke mestrer de utfordringene de møter i skolen, hjemme og i nærmiljøet (Overland, 2007). Tidligere har det vært mer fokus på å forstå problematferd i lys av avvik, snarere enn å forstå hva som gjør at enkelte barn mestrer utfordrende situasjoner bedre enn andre. Begrepet ’resiliens’ benyttes ofte om barn som mestrer tilværelsen på tross av de risikofaktorene som er til stede. Disse barna har ofte spesielle ressurser på et eller flere områder, eller de har en betydningsfull person i livet sitt som får frem deres ressurser.

Empowerment er et begrep som er nært knyttet til både mestringsperspektivet og aktørperspektivet (Nordahl et al., 2005). Dette begrepet viser til at barnet er et handlende subjekt som har evnen til å ta beslutninger om eget liv, og at det selv vet hva som er nyttig. I skolesammenheng er troen på egne evner en forutsetning for å mestre de ulike utfordringene skolen representerer, både sosialt og faglig. Manglende mestring påvirker motivasjonen til å

prestere (Overland, 2007). Forventningen om å mestre ses på som en vurdering barnet gjør av sin egen personlige kompetanse for å lykkes med en bestemt oppgave der og da (Bandura, 1997). Selv om et barn har en negativ læringshistorie som er preget av mangelfulle mestringsopplevelser, kan dette endres med hjelp fra en dyktig og omsorgsfull lærer. Støtte og omsorg fra læreren kan bidra til at barnet får gode mestringserfaringer og utvikler troen på seg selv.

Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet

Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet ser barnet som et produkt av sin kulturelle og personlige historie samt av den umiddelbare sosiale konteksten (Nordahl et al., 2005). I dette perspektivet er de mellommenneskelige relasjonene av interesse. Barnet tolker det som observeres, og disse fortolkningene er konstruksjoner av barnets virkelighetsoppfatning, og er derfor viktig når man skal forstå barnets samhandling med omgivelsene. Alle grupper med mennesker, som for eksempel en skoleklasse, utvikler etter hvert bestemte mellommenneskelige handlingsmønstre. Disse handlingsmønstrene kalles gruppens uformelle rollestruktur. I skoleklasser utvikler barna raskt ulike roller i forhold til hverandre og beholder dem i lang tid. Eksempler på roller kan her være klassens klovn, bråkmakeren eller hjelperen. Rolleforventningene blir noen ganger så fast forankret i klassen at enkelte barn ikke får den sosiale støtten de trenger for å klare å forandre atferden. Dersom barnet forsøker å endre atferden er det ingen som legger merke til det, da forventningene er såpass fastlåste (Nordahl et al. 2005). Når for eksempel en lærer og en elev samhandler over lengre tid oppstår det ofte et forutsigbart forhold dem i mellom. Det kan tenkes at en elev som utviser problematferd blir enda vanskeligere da læreren opplever eleven som et ”håpløst tilfelle” som ”alltid skaper trøbbel”. Utfallet av denne samhandlingen kan være at læreren forsøker å kontrollere elevens atferd, noe som i sin tur skaper forventninger om å bli kontrollert fra elevens side. Konsekvensen av dette er at eleven kan konstruere et virkelighetsbilde der skolen oppleves som ”ute etter å ta ham”, snarere enn en skole som har betydning for fremtiden (Nordahl et al, 2005). Da virkeligheten er en sosial konstruksjon rekonstrueres virkelighetsoppfatningene hele tiden. Et motsatt tilfelle kan derfor også tenkes, der for eksempel en lavt presterende elev endres til å bli en skoleflink elev fordi læreren har positiv tiltro til eleven. Lærerens oppfatning gjør at eleven ledes til selv å tro på egne ferdigheter (Nordahl et al., 2005).

Oppsummering

De fire perspektivene som her er blitt presentert, representerer ulike måter å forstå problematferd på. Ingen av perspektivene utgjør sannheten i seg selv, men tegner kun et lite bilde av problematferd. Det er derfor nødvendig å ta i bruk alle perspektivene, da dette vil bidra til en mer helhetlig forståelsesramme i arbeid med barn som utviser problematferd. Barnet må ses som del av et samspill med omgivelsene, der barnet påvirker omgivelsene og omgivelsene påvirker barnet.

3.4.3 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Barn som utviser problematferd er langt fra en homogen gruppe. Dette innebærer at de forhold som har størst betydning for utvikling av problematferd, vil variere fra barn til barn. I arbeid med enkelte barn er det av den grunn nødvendig med en nærmere analyse av hvilke faktorer som synes å påvirke barnets atferd og utvikling. Dette er kunnskap som spesielt har betydning når tiltak skal iverksettes.

Forskere har i dag kartlagt en rekke faktorer som utgjør en risiko for utvikling av problematferd hos barn. Risikofaktorer er faktorer hos individet eller i miljøet som kan sees i sammenheng med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden (Nordahl et al., 2005). Dette er faktorer som er til stede før barnet har utviklet problematferd. Risikofaktorer kan av den grunn sies å være et faresignal for utvikling av problematferd. Selv om et barn eksponeres for en rekke risikofaktorer er det ikke nødvendigvis sikkert at barnet vil utvikle dette. Dette kan illustreres med et eksempel. Dersom en av foreldrene lider av depresjon utgjør dette en sterk risikofaktor, men dette betyr ikke at alle barn som har deprimerte foreldre vil komme til å utvikle problematferd. Disse barna utgjør som gruppe et stort spekter av både tilpasningsdyktige og mistilpassede (Nordahl et al., 2005). De tilpasningsdyktige barna er barn som viser gode skolefaglige prestasjoner og har høy sosial kompetanse. Barn i den andre enden utviser enten innagerende eller utagerende atferd og ofte skolefaglig tilkortkomning. Enkelte barn er mer robuste, mens andre er mer sårbare, og av den grunn reagerer de ulikt på risikoeksponering. Men desto flere risikofaktorer som er til stede, desto høyere er sannsynligheten for alvorlig problemutvikling (Nordahl et al., 2005).

Beskyttende faktorer kan defineres som hvilken som helst faktor hos individet eller i miljøet som reduserer muligheten for negativ fremtidig psykososial utvikling (Nordahl et al., 2005).

Ifølge Rutter (1993) kan beskyttende faktorer bidra til utvikling av motstandsdyktighet hos barn som er sårbare for utvikling av problematferd. Beskyttende faktorer kan dempe risikoenes effekt, ved at de for eksempel kan fremme mestring og positiv selvoppfatning, samt bryte onde sirkler og kjeder av uheldige oppvekstbetingelser. For å kunne forstå hva en beskyttelsesfaktor er, må man se hvordan denne faktoren samspiller med risikofaktorene (Nordahl et al., 2005). En beskyttelsesfaktor kan på en positiv måte påvirke sammenhengen mellom en risikofaktor og et negativt utviklingsutfall (Gjeldsvik, 2007). For eksempel betegnes fattigdom og sosial nød som en risikofaktor, men dersom barnet har en trygg og nær tilknytning til familien kan dette være en beskyttelsesfaktor som hindrer et negativt utfall.

4 Leseferdigheter og psykososial fungering – Hvordan er sammenhengen?

I de senere år har det oppstått en interesse for sammenhengen mellom lærevansker og problematferd (Adams & Snowling, 2001). Forekomsten av denne sammenhengen antas å rangere fra mellom 10 % til 50 % (Hinshaw, 1992). Årsaksmønsteret har vist seg å være svært uklart. Enkelte forskningsresultater viser at problematferd er den underliggende årsaken til at barnet presterer dårlig i skolefaglige sammenhenger, mens andre studier har avdekket at lesevansker kan øke sannsynligheten for å utvikle problematferd (Adams & Snowling, 2001). Selv om det foreligger resultater for at det er en sammenheng mellom negativ atferd og skolerelaterte vansker er det mye omdiskutert hvilke av disse vanskene som oppstår først. Som vi senere kommer inn på opptrer disse vanskene ofte samtidig. Dette gjør det vanskelig å si om lesevanskene oppstår på bakgrunn av problematferden eller om lesevanskene fører til problematferd. Rutter og Yule (1970) har foreslått fire hypoteser som synliggjør mulige forklaringer til hvordan sammenhengen mellom vanskene kan være. Nedenfor redegjør vi for de fire hypotesene og går deretter spesifikt inn på tidligere norsk og internasjonal forskning som omhandler denne sammenhengen. Som det senere vedgår i kapittel 5 kan vi i vår oppgave ikke trekke noen kausale slutninger om sammenhengen, men vi ser det likevel hensiktsmessig å synliggjøre mulige forklaringer som kan bidra til en bedre forståelse.

4.1 Mulige forklaringsmodeller

4.1.1 Problematferd kan føre til lesevansker

Den første hypotesen går ut på at problematferd fører til lesevansker ved at den forstyrrer læreprosessen. Problematferd kan svekke barnets motivasjon og evnen til å tilegne seg skolefaglige ferdigheter. Dette kan igjen hindre lesetilegnelsen (Rutter & Yule, 1970).

Noen barn opplever utrygghet i læringssituasjoner, og har angst for ikke å klare å prestere. Barn som er utrygge og opplever angst i læringssituasjoner kan være mer sårbare for å utvikle lesevansker. Dette kan igjen medføre dårlig selvoppfatning ved at barnet forklarer manglende prestering ut fra egne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Barn som utviser utagerende atferd

kan i sin tur forstyrre innlæringsprosessen og denne atferden kan være læringshemmende for andre. Arnold (1997) fant i sin studie at en medvirkende årsak til at barn med utagerende vansker utvikler lesevansker er at disse barna ofte er mindre delaktige i undervisningen. Når et barn utviser problematferd og forstyrrer undervisningen kan det tenkes at læreren tar barnet ut av klasserommet fordi atferden er læringshemmende for resten av klassen. På den måten medvirker læreren ubevisst til barnets lesevansker. Dette medfører igjen at barnet internaliserer atferden som en mulig strategi for å unnsnippe senere aktiviteter barnet ikke ønsker å ta del i (Arnold, 1997).

4.1.2 Lesevansker kan føre til problematferd

Neste hypotese tar utgangspunkt i at den frustrasjon og de nederlagsopplevelsene lesevanskene frembringer, leder til problematferd (Rutter & Yule, 1970). Lesevansker kan føre til at barnet mislykkes på skolen, med den konsekvens at selvtilliten svekkes. Barnas tro på egne evner om å mestre skolefaglige utfordringer kan komme til å påvirke deres psykiske helse (Bru, 1998a). Hvis et barn som strever med lesing tror at det ikke vil mestre oppgaver det står overfor, virker utfordringene uoverkommelige, og han eller hun kan lett ta i bruk bevisste eller ubevisste strategier for å unngå nederlaget (Helle, 2007). For noen barn vil det være viktig å beskytte seg selv, ved ikke å gjøre en innsats i stedet for å mislykkes fordi man ikke får det til. Andre barn kan vise et reaksjonsmønster som er preget av uro, aggresjon og bråk (Lyster, 2002, Nordahl et al., 2005).

Barn som strever med å lese er ofte mer stressbelastet i lærings- og prestasjonssituasjoner, noe som skyldes at barnet forventer å mislykkes. Frykten for å mislykkes kan i sin tur medvirke til at barnet utvikler angst og stress i prestasjonssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan tenkes at denne påkjenningen vil medføre at enkelte barn vil forsøke å flykte fra situasjonen ved å utvise urolig og forstyrrende atferd.

De negative konsekvensene som kan knyttes til svake leseferdigheter, som omtalt ovenfor, øker ofte oppover i barneskolen. Dette skyldes at når barn blir eldre blir de også mer klar over egne prestasjoner ved å sammenligne seg med sine medelever. Konsekvensen av denne sammenligningen kan føre til at barn som ikke mestrer leseferdighetene kan føle seg ydmyket, og over tid kan barnet komme til å utvikle angst og depresjon (Miles et al., 2006).

Ut fra denne hypotesen er det grunn til å anta at forebygging av lesevansker vil ha en direkte effekt på barnets psykiske helse. Denne antagelsen er forenelig med en amerikansk studie (Petras et al., 2004) som fant at gutter som i tidlig alder utviste aggressiv atferd, men som utviklet gode leseferdigheter, hadde en mindre risiko for å utvikle antisosial atferd, og sjansen for at de ville begå kriminelle handlinger i ungdomsårene og i voksen alder syntes også å bli redusert.

4.1.3 En felles underliggende faktor som forklaring på vanskene

Den tredje hypotesen fremhever at det må være en felles underliggende faktor som kan forklare begge vanskeområdene, som for eksempel lav intelligens, sosial kompetanse eller språklige forsinkelser (Rutter & Yule, 1970). Silva et al. (1987) foretok en longitudinell studie av barn med språklige forsinkelser. Det viste seg at i denne gruppen hadde 40 % - 64 % lesevansker og 52 % - 56 % problematferd i skolealder. I tillegg hadde gruppen gjennomsnittlig lavere IQ enn normalt. Denne studien tilsier at en språklig forsinkelse kan være en underliggende faktor for lesevansker og problematferd, men det er ikke mulig ut fra denne studien å si noe om hvor ofte sammenhengen mellom lesevansker og problematferd opptrer sammen blant barn med språklige forsinkelser (Gellert & Elbro, 1999).

Enkelte studier har også funnet at hjemmemiljø kan predikere senere lesevansker og problematferd. For eksempel fant Fergusson og Lynskey (1997) i sin studie at hjemmemiljøet spesielt i seksårsalderen kunne predikere sammenhengen mellom lesevansker ved åtteårsalder og senere problematferd. Men studien kunne ikke avdekke hvilke spesifikke faktorer i hjemmemiljøet som kunne forklare sammenhengen.

4.1.4 Onde sirkler – En kombinasjon av samtlige hypoteser

Den fjerde og siste hypotesen tilsier at det kan være forskjellige kombinasjoner av hypotesene, og at det foreligger en vekselvirkning dem imellom som fører til onde sirkler (Rutter & Yule, 1970). Det kan tenkes at lesevansker og psykiske vansker påvirker hverandre gjensidig. Når den ene vansken øker, øker også den andre. Desto eldre barnet blir, desto mer alvorlig blir vanskene (Arnold et al., 1997). Et eksempel på dette er Matteuseffekten (Stanovich, 1986), som vi omtalte i del 2.3.2 om faktorer i hjemmemiljøet. Oppover i barneskolen benyttes lesing i omtrent alle skolefag og er den viktigste kilden til nyordslæring og kunnskapstilegnelse (Catts et al., 2005). Når barnet sliter med lesingen vil barnet få

problemer med å henge med i undervisningen, noe som i sin tur vil forsterke frustrasjonen og motivasjonen ytterligere. Barnet kan komme til å gi opp, noe som resulterer i ytterligere mangelfull leseerfaring, som i sin tur kan resultere i en språkvanske (Catts et al., 2005). Barnets selvoppfatning vil svekkes ytterligere, noe som vil påvirke forhold i og utenfor skolen. Problematferden vil forsterkes i takt med nederlagsopplevelsene, noe som igjen kan forverre forholdet til medelever. Dersom den onde sirkelen ikke brytes vil barnet kanskje komme til å utvikle alvorlige psykiske forstyrrelser og omfattende vansker i de fleste skolefag, noe som trolig kan resultere i skoleskulk og for noen muligens en kriminell ungdomstid (Petras et al., 2004).

4.2 Studier av sammenhengen

Mye av interessen for forholdet mellom lesevaner og problematferd kan spores tilbake til *Isle of Wight Studies* (Rutter et al., 1976). Disse studiene avdekket betydelige sammenhenger mellom problematferd og lesevaner. Sammenhengen mellom lesevaner og problematferd har vært lite studert i Norge og andre nordiske land (Heiervang et al., 2008). I det følgende tar vi for oss både norsk og internasjonal forskning som er gjort på sammenhengen.

4.2.1 Norske studier

Skolemijø – 95

Senter for atferdsforskning gjennomførte i 1995 en landsdekkende studie om skolemiljø og psykososiale vansker blant 2000 femte- og åttendeklassinger (Bru, 1998b). Hensikten med studien var å øke kunnskapen om psykososiale vansker blant barn og unge, få innsikt i elevenes opplevelse av støtte fra lærere og relasjoner til medelever, samt en innsikt i samvariasjoner mellom disse forholdene. I undersøkelsen fremkom det at blant de barna som oppga at de hadde fagvansker hadde 42 % av disse barna i tillegg psykososiale vansker. For elever uten fagvansker viste det seg at kun 26 % rapporterte psykososiale vansker. De psykososiale vanskene bestod i stor grad av internaliserte emosjonelle vansker (Bru & Boyesen, 1996). Blant elever som oppgav lærevansker var det mer vanlig at de hadde utagerende atferdsvansker enn blant elever som ikke hadde lærevansker (Bru, 1998b). Elevene med lese- og skrivevansker hadde mindre tro på egne framtidsutsikter. Resultatene

tyder på at elevene ikke fikk bekreftet sine sterke sider og derfor opplevde at de generelt sett ikke dugde (Bru, 1998b).

Barn i Bergen – undersøkelsen

Barn i Bergen-undersøkelsen er en av de mest omfattende undersøkelsene av barns psykiske helse og utvikling som er foretatt i Norge. Utvalget i undersøkelsen består av alle skolebarn i Bergen født i år 1993 til 1995. Kartleggingen ble gjort i form av spørreskjema til foresatte og lærere da barna gikk i 2.-4. klasse i 2002 og senere da de gikk i 5.-7. klasse i 2006. Her ble den norske versjonen av *Strenght and Difficulties Questionnaire* (SDQ) benyttet (Heiervang et al., 2008). Dette skjemaet er et screeningverktøy som kartlegger barn og unges psykiske helse. Undersøkelsen bygger på et stort og representativt utvalg barn, noe Heiervang og hans medarbeidere fremhever som en styrke. En svakhet med undersøkelsen er at grupperingen av lese- og skrivevansker ikke tar utgangspunkt i direkte testing av barnas lese- og skriveferdigheter, men kun av lærernes vurderinger av barna.

Av undersøkelsens resultater fremgikk det en tydelig sammenheng mellom lese- og skrivevansker og ulike psykiske vansker hos barna, slik som atferdsvansker, hyperaktivitet, emosjonelle symptomer og redusert prososial atferd. De barna som hadde tidlige og vedvarende lesevansker hadde mest psykiske symptomer, og det viste seg at begge vanskeområdene økte over tid. Denne gruppen barn viste høye og stabile nivåer for både hyperaktivitet og atferdsvansker. Områdene emosjonelle vansker og problemer med relasjoner til jevnaldrende var et økende problem hos barn med lese- og skrivevansker (Heiervang et al., 2008).

Noen av barna hadde forbigående lese- og skrivevansker. Bedring av leseferdighetene over en tidsperiode bidro til bedre psykisk helse hos disse barna. Et slikt positivt funn kan vitne om at tidlig ekstra innsats for å bedre leseferdighetene til dels kan forhindre hyperaktivitet og atferdsvansker hos barn i skolen (Heiervang et. al 2008).

4.2.2 Internasjonale studier

Isle of Wight – undersøkelsene

Isle of Wight-undersøkelsene (1964-1974) studerte forekomsten av fagvansker, psykiske og fysiske vansker hos ni til elleve år gamle barn. Resultatene fra den omfattende undersøkelsen viste blant annet at emosjonelle vansker, atferdsforstyrrelser, hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker var i langt større grad vanlig hos barn med lesevansker (Rutter, Yule, Hagell, Maughan & Pickles, 1996). Videre kom det frem at de barn som opplevde å mislykkes i skolen reagerte på dette ved å utvise antisosial atferd. Blant barn med psykiske vansker var emosjonelle symptomer mest vanlig hos jenter og utagerende atferdsforstyrrelser mer vanlig blant gutter (Rutter, Tizard, Yule, Graham & Whitmore, 1976). Funnene i denne undersøkelsen har ført til at flere forskere i senere tid har sett viktigheten av å undersøke denne sammenhengen.

Dunedin-undersøkelsen

Dunedin-undersøkelsen er en australsk studie av gutter med lesevansker. Utvalget ble delt inn i tre grupper: en med spesifikke lesevansker, en med generelle lesevansker og en kontrollgruppe uten lesevansker. Ved skolestart ble det blant lærere og foreldre rapportert at gruppene av gutter med lesevansker hadde mer problematferd, og at denne atferden økte i løpet av de første skoleårene. Disse resultatene indikerer at vansker med å lese kan ytterligere forsterke en allerede foreliggende atferdsvanske (McGee, Williams, Share, Anderson & Silva, 1986).

Videre er det viktig å påpeke at både *Isle of Wight* og *Dunedin*-undersøkelsene fant at lesevansker ikke hadde en direkte sammenheng med psykiske forstyrrelser etter midten av barndommen. *Isle of Wight*-undersøkelsen fant i tillegg at psykiske forstyrrelser som inntreffer i ungdomstiden hadde få sammenhenger med lærevansker (Silva et. al, 1987). Disse funnene tilsier at sammenhengen mellom lesevansker og problematferd inntreffer før eller i løpet av barneskolen.

Undersøkelser av sammenhengen mellom ADHD og lesevansker

Da den vanligste psykiske forstyrrelsen som inntreffer sammen med lesevansker i barndommen er ADHD, ser vi det relevant å redegjøre for dette her (Hinshaw, 1992). Studier

har vist at mellom 25 % og 40 % av barn med ADHD har lesevaner, og at 15-40 % av barn med lesevaner har ADHD (Maughan & Langton, 2008). Nyere forskning har rettet søkelyset mot muligheten for at de samme genetiske faktorene ligger til grunn for både ADHD og lesevaner (Maughan & Langton, 2008). Pennington & Willcutt (2000) kom i sin undersøkelse frem til at det er en sterkere sammenheng mellom lesevaner og undergruppen uoppmerksomhet ved ADHD, enn mellom lesevaner og undergruppen hyperaktivitet ved ADHD.

Forskning viser at forholdet mellom problematferd og lesevaner ofte er sett i sammenheng med ADHD (Arnold, Goldston, Walsh, Reboussin, Daniel, Hickman & Wood, 2005). Men det er viktig å påpeke at problematferd kan oppstå uavhengig av en ADHD-diagnose. I undersøkelsen til Pennington og Willcutt (2000) fremgår det at barn med lesevaner og ADHD har en høyere risiko for å utvikle psykiske forstyrrelser, som for eksempel aggressiv atferd. Det kan tenkes at de psykiske tilleggsvanskene oppstår på bakgrunn av ADHD og ikke i direkte sammenheng med lesevanskene. Videre viser resultater fra denne studien at ADHD forekommer oftere hos gutter med lesevaner enn hos jenter med lesevaner, samt at ADHD og aggressiv atferd også forekommer hyppigere hos gutter enn hos jenter.

Undersøkelser har avdekket at innagerende vansker og lesevaner ikke fremkommer i lys av ADHD (Arnold et al., 2005, Pennington & Willcutt, 2000). Videre viser forskning at jenter i større grad enn gutter utviser symptomer på depresjon og lesevaner (Arnold et al., 2005). Pennington & Willcutt (2000) fant at barn med lesevaner hadde mer somatiske plager enn sine jevnaldrende uten lesevaner. Forfatterne antar at dette kan forklares ved at noen barn med lesevaner viser fysiske symptomer, som for eksempel hodepine eller mageknipe, som en respons på det stresset skolefaglige oppgaver kan frembringe (Pennington & Willcutt, 2000).

4.2.3 Oppsummering og pedagogiske refleksjoner

Som vi har forsøkt å synliggjøre i dette kapittelet fremstår årsaksmønsteret som svært sammensatt og komplekst. I *skolemiljø-95* fremgikk det i undersøkelsen at 42 % av barna med faglige vansker også hadde psykiske vansker. *Barn i bergen*-undersøkelsen rapporterte at barn med tidlige og vedvarende lesevaner også hadde mest psykiske symptomer. Begge disse undersøkelsene peker i retning av at lesevaner/fagvansker kan føre til psykiske vansker. I *Dunedin*-undersøkelsen kom det frem at de guttene som hadde problematferd ved skolestart

også hadde lesevansker. Denne studien kan peke i retning av at problematferd kan føre til lesevansker (Elbro & Gellert, 1999). *Isle of Wight*-undersøkelsene konkluderte med at psykiske vansker i langt større grad var vanlig hos barn med lesevansker. Studien antyder ikke hvilken retning vanskene peker i, men det ble antydnet at en mulig årsak til at disse vanskene forekommer samtidig kan være en felles underliggende faktor (Rutter et al., 1976).

Som vi har sett er det vanskelig å avdekke hva som er årsak og hva som er effekt, da vanskene synes å opptre samtidig. Forskning viser at de barn som har begge typer vansker synes å ha verre prognoser enn de barn med kun én vanske (Arnold, 1997). Tiltak rettet mot ett av vanskeområdene vil ikke nødvendigvis føre til forbedring på det andre området. Av den grunn bør tiltak rettes mot begge vanskeområdene hver for seg, da dette vil gi bedre resultater (Maughan & Langton, 2008). Det viktigste er å forebygge at barnet havner i en negativ spiral, der vanskene forsterker hverandre. Vi tenker at det da blir viktig å legge til rette for positive mestringsopplevelser i skolehverdagen. Et slikt fokus vil ha innvirkning på barnets videre motivasjon og selvoppfatning.

5 Metode

5.1 Metodisk tilnærming

I denne undersøkelsen undersøker vi hvordan sammenhengen er mellom leseferdigheter og psykososial fungering. For å tegne et bredt og generelt bilde av denne sammenhengen har vi valgt en kvantitativ metodisk tilnærming. I kvantitativ forskning forsøker forskeren å avdekke noe om en populasjon ved å studere en mindre gruppe individer (Gall, Gall & Borg, 2007). Tradisjonelt har kvantitative metoder operert med mange informanter som er trukket fra en større populasjon. Et overordnet mål har vært at informantene skal utgjøre et representativt utvalg, slik at det er mulig å si noe generelt om populasjonen. Utvalget vårt er på 189 barn og er trukket fra en gjennomsnittlig østlandskommune.

5.2 Ikke-eksperimentelt design

Denne oppgaven bygger på et ikke-eksperimentelt design. Formålet med et slikt design er å beskrive virkeligheten slik den er (Kleven, 2002a). Det gjøres ingen forsøk på endring gjennom noen form for aktiv påvirkning av det feltet vi studerer. Designet vårt kan også betegnes som korrelasjonsdesign da vi undersøker sammenhengen mellom variabler (Gall et al., 2007). Da vi ikke vet hvordan leseferdigheter og psykososial fungering påvirker hverandre, kan vi ikke trekke slutninger om årsakssammenhenger. Men vår problemstilling gir likevel rom for å reflektere rundt hva som kan være årsak og hva som kan være effekt. Mulige beskrivelser av hvordan en eventuell sammenheng kan forklares vil derfor bli drøftet.

Målet med masteroppgaven er å oppnå en bredere forståelse av forholdet mellom barnas leseferdigheter og psykososiale fungering ved syvårsalder. For å gi en oversikt over utvalget beskriver vi det først slik det fremstår, for deretter å dele inn i grupper med sterke og svake lesere. Sistnevnte gjøres for å synliggjøre variasjonen i utvalget og se hvor store forskjeller det er mellom disse to gruppene.

For å underbygge hovedproblemstillingen ytterligere, har vi kvalitativt trukket ut fem barn. Disse barna skårer på og over kritisk grense (over 17) på testen *Strenght and Difficulties Questionnaire* (SDQ), som i vår oppgave måler psykososial fungering. Hensikten er å se hvorvidt høy skåre på SDQ sammenfaller med svake leseferdigheter. De fem barnas

leseferdigheter og deres skårer på underskalaene i SDQ sammenlignes med barna i gruppen ”svake lesere”. I forskning foreligger det flest kliniske undersøkelser på sammenhengen mellom lesevaner og psykiske vansker. Av den grunn er det interessant å studere ett av ytterpunktene i utvalget vårt og se hvorvidt vi kan antyde en lignende sammenheng.

5.3 Utvalg

Vår masteroppgave er tilknyttet forskningsprosjektet *Child Language and Learning* (CLL) ved Universitetet i Oslo. Forskningsprosjektet er en longitudinell undersøkelse. En slik undersøkelse går ut på å følge de samme personene over tid. Utvalget vårt består av 189 uselekterte barn som tilhører en kohort fra forskningsprosjektet CLL. Ved forskningsprosjektets oppstart i 2007 var barna fire år. Det lå da til grunn noen utvalgsriterier, der blant annet barn med språkvansker ved fireårsalder ble utelukket. Målgruppen som prosjektet retter seg mot er etnisk norske barn, og en sentral hovedmålsetting er å studere deres språklige utvikling. Barna som deltar i prosjektet har blitt testet hvert år med ulike testbatterier. De er født i perioden mellom 01.04.03 – 01.07.04. Majoriteten av barna går på dette tidspunkt i andre klasse. De 19 barna som er født i 2004 er utelatt fra vårt utvalg da de ikke har gjennomført alle lesetestene og har halvannet år mindre skolegang. Vi antar at disse barnas leseferdigheter er på et lavere nivå og derfor vil trekke ned det totale gjennomsnittet.

5.4 Måleinstrumentene

I det følgende beskrives de variabler som er benyttet for å måle begrepene leseferdigheter og barnets psykososiale fungering. Vi har innhentet datamateriale på tre ulike måter: gjennom avkodings- og leseforståelsestester, observasjon i testsituasjonen samt spørreskjema til foreldre. Siden vi fokuserer på barnas leseferdigheter, benytter vi tre tester som måler ordavkodning og leseforståelse. Disse testene er *Test of Word Reading Efficiency* (TOWRE), *Setningsforståelse* og *The Neale Analysis of Reading Ability* (NARA II). Hver enkelt test blir beskrevet mer inngående i de neste avsnittene.

Selve observasjonsgrunnlaget ble innhentet gjennom to skjemaer: *Emosjonalitet i testsituasjonen* (heretter omtalt som EiT) og *Oppmerksomhet i testsituasjonen* (heretter omtalt som OiT). Etter at barnet ble testet, fylte testleder ut disse observasjonsskjemaene.

Informasjonen som ble fylt ut var basert på testleders observasjoner av barnet i selve testsituasjonen. De to skjemaene presenteres og beskrives mer detaljert nedenfor. Det samme er tilfelle med spørreskjemaet SDQ som besvares av foreldrene. I hvilken grad måleinstrumentene er egnet til å frembringe data som kan besvare oppgavens problemstilling vil bli drøftet i avsnittet om validitet.

5.4.1 TOWRE

For å måle barnas ordavkoding ble TOWRE benyttet. Testens første del måler individets evne til helordslesing, som innebærer å avkode kjente ord som en helhet. I tillegg måler den evnen til å avkode ord raskt. Testen består av fire ulike ark hvor barnet skal avkode så mange ord som mulig per ark i løpet av 45 sekunder. De to første arkene inneholder meningsbærende ord som viser barnets evne til visuell avkoding. De to andre arkene består av nonord som viser barnets evne til å anvende fonologisk strategi (Pearson Clinical Assessment, 2011). For hvert riktig leste ord blir det gitt ett poeng.

5.4.2 NARA II

NARA II måler lesenøyaktighet, leseforståelse, og lesehastighet. Testen anvendes både til å måle leseprogresjon og som et diagnostisk verktøy av et barns leseprofil i alderen seks til tolv år (Neale, 1997). Den er den mest anvendte lesetesten i Storbritannia, Australia og New Zealand, og brukes ofte innen store forskningsprosjekter (Neale, 1997). Testen er oversatt fra engelsk til norsk, men det finnes ingen norske normer. Den administreres ved at barnet skal lese ett utvalg historier høyt. Disse historiene øker gradvis i både vanskegrad og lengde. Etter opplesning av hver historie skal barnet svare på forståelsesspørsmål knyttet til tekstens innhold. Hver tekst er illustrert med et bilde, slik at tekstene i større grad vil appellere til barna. Bildene gir barnet en pekepinn på hva tekstene kan handle om, og er samtidig ment som en støtte under avkodingen. Når vi i vår oppgave benytter NARA II er det kun leseforståelse vi tar i bruk, da TOWRE er et rent mål på avkoding. I NARA II må barna avkode hele setninger, mens i TOWRE er det kun lister med enkeltord som skal avkodes. Forståelse blir i NARA II vurdert gjennom spørsmålene som stilles etter hver leste tekst. Forståelsesskåren utgjør antall rette besvarte spørsmål, der det gis ett poeng for hvert riktig svar. Til sammen kan en oppnå en totalskåre på 44 poeng. Testen måler forståelse av blant

annet hovedbudskapet i historiene og rekkefølgen av hendelser. Spørsmålene oppfordrer barnet også i noen grad til å trekke slutninger (Neale, 2007).

5.4.3 Setningsforståelse

Testen Setningsforståelse måler hovedsakelig forståelse. Den inneholder 13 setninger til sammen der antall ord i setningene øker underveis. Hver setning har fire ulike bilder der barnet skal krysse av for det bildet som passer til innholdet i setningen. Det stilles mindre krav til barnets avkodingsferdigheter siden barnet har bildestøtte under lesingen. Tiden barnet har til rådighet er til sammen fire minutter. Testleder noterer antall riktige leste ord etter to minutter, og etter fire minutter. I vår analyse benyttes antall riktige leste setninger etter to minutter da testen synes å ha nådd "takeffekt" etter fire minutter.

5.4.4 Emosjonalitet i Testsituasjonen (EiT)

Bente Hagtvatn (1996) lot seg inspirere av testangstforskning og på bakgrunn av dette utviklet hun en observasjonsmetode i form av et skjema om emosjonalitet. Skjemaet består av 15 påstander, som for eksempel "Sitter urolig på stolen" og "Rynker pannen". Disse påstandene handler om i hvilken grad barn i testsituasjonen viser atferd som er preget av indre emosjonell uro. Testleder fyller ut skjemaet i etterkant av testingen, og utfyllingen baserer seg på de observasjoner testleder har gjort av barnet i testsituasjonen. For å kunne avgi skåre på forekomsten av de ulike påstandene, er det utarbeidet en skala fra 0 til 5, der skåre 0 impliserer at atferden ikke forekommer, mens skåre 5 betyr at atferden forekommer veldig ofte. Når vi senere analyserer de dataene vi presenterer, ser vi lesetestene opp mot det skjemaet som ble fylt ut samme dag som den aktuelle testen ble utført. Det vil si at lesetestene TOWRE og Setningsforståelse ses opp mot EiT dag 1, mens NARA II ses opp mot EiT dag 2.

5.4.5 Oppmerksomhet i testsituasjonen (OiT)

Observasjonsskjemaet OiT er hentet fra materialet til evnetesten Leiter-R, og tegner et bilde av barnets oppmerksomhet i testsituasjonen (Roid & Miller, 1997). Spørsmålene i skjemaet bygger på definisjoner som relateres til *Attention Deficit Disorder* (ADD), men tar også utgangspunkt i annen litteratur som ser på oppmerksomhetsvansker uavhengig av ADD eller ADHD. Skjemaet består av til sammen ti utsagn, blant annet "Holder seg til oppgaven med minimal oppmuntring" og "Er oppmerksom under instruksjoner og demonstrasjoner".

Testleder kan krysse av for fire ulike alternativer for hvert utsagn. De ulike skårene er fra 0 til 3, der skåre 0 indikerer at atferden forekommer ”sjelden/aldri”, skåre 1 at atferden skjer ”iblant”, skåre 2 at atferden forekommer ofte og skåre 3 betyr at atferden skjer ”vanligvis/alltid”. Det er viktig å presisere at hver atferdskomponent er positivt beskrevet, eksempelvis, ”Er oppmerksom på detaljer i oppgavene”. Derfor vil det å oppnå en høy skåre anses som positivt i denne sammenheng (Roid & Miller, 1997).

5.4.6 SDQ

Strenght and Difficulties Questionnaire (SDQ) er et screeningverktøy som kartlegger barn og unges psykiske helse i alderen 4 til 16 år (Heyerdahl, 2003). Skjemaet ble utviklet av Robert Goodman i 1997 og bygger på Rutterskalaen. Ved hans utarbeidelse av skjemaet har en videreutvikling av Rutterskalaen funnet sted (Heyerdahl, 2003). Skjemaet består av 25 spørsmål som til sammen dekker fem temaområder: emosjonelle symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet/oppmerksomhetsproblemer, venneproblemer og prososial atferd. De fire første temaene utgjør skåren for totale vansker, der kritisk grense er fra 17 poeng og oppover (Goodman, 1997). Prososial atferd som refererer til positiv, konstruktiv og hjelpende atferd er derfor utelatt i sumskåren for totale vansker. Hvert av de fire temaene inneholder fem spørsmål som er formulert som både positive og negative utsagn. Et eksempel på et positivt utsagn er: ”Omtenksom, tar hensyn til andre menneskers følelser”, mens et negativt utsagn vi kan trekke frem er: ”Rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro”. Informanten får velge mellom tre ulike svaralternativer: ”stemmer ikke”, ”stemmer delvis” og ”stemmer helt”. Ulike informanter kan besvare skjemaet, blant disse er foreldre, lærere og eldre barn/ungdom. I vårt prosjekt er det foreldrene som fyller ut skjemaet. Foreldrene avgir svar på bakgrunn av barnets atferd de siste seks månedene. En normering av SDQ-skjemaet finnes ikke på norsk. Skjemaet er derimot normert på engelsk for barn og unge i alderen mellom 5 til 15 år, og i tillegg foreligger det svenske normdata for barn i alderen 6 til 10 år. I vårt datamateriale har vi valgt å se på den totale vanskeskåren og utelukker dermed prososial atferd.

5.5 Datainnsamling

Datainnsamlingsprosessen fant sted på ulike barneskoler i en østlandskommune. Hver av forskningsassistentene tilknyttet kohorten fikk utdelt i snitt 25 barn hver på ulike skoler.

Barna ble testet med to forskjellige testbatterier over to dager, der hvert testbatteri tok i overkant av en time å administrere. Før testingen fant sted, fikk alle forskningsassistentene opplæring i hvordan testene skulle administreres, og ble fortrolige med det testmateriellet som skulle benyttes. Testperioden varte fra desember 2010 til februar 2011. Selve testingen foregikk på de ulike skolenes grupperom. SDQ ble sendt ut elektronisk til foreldrene. Til sammen fikk vi respons fra 132 foresatte. All data ble registrert og behandlet i statistikkprogrammet *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

5.6 Validitet

Validitet er et uttrykk for i hvor stor grad vi måler det vi ønsker å måle (Kleven, 2002a). I hovedsak handler det om i hvilken grad vi kan trekke gyldige slutninger ut fra resultatene, og om disse slutningene er i henhold til undersøkelsens formål (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Måleinstrumentenes reliabilitet er en forutsetning for validiteten (Kleven, 2002a). Uten pålitelige måleinstrumenter kan man ikke trekke gyldige slutninger fra resultatene.

Cook og Campbell (1979) har utarbeidet et generelt validitetssystem for kvantitative forskningsdesign, som består av fire validitetstyper: statistisk validitet, intern validitet, begrepsvaliditet og ekstern validitet. Denne inndelingen tar vi utgangspunkt i når vi både skal beskrive og senere drøfte validiteten i denne oppgaven. Vi skal i det følgende gi en kort beskrivelse av Cook og Campbells validitetssystem. Da vi ikke har mulighet til å se på kausalitet, vil det ikke være relevant å kommentere resultatenes interne validitet (Kleven, 2002a).

5.6.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om sammenhengen mellom variablene som undersøkes og hvor sterk denne sammenhengen er (Shadish, Cook & Campbell, 2002). God statistisk validitet forutsetter en statistisk signifikant sammenheng mellom avhengig og uavhengig variabel, og at denne sammenhengen er rimelig sterk (Lund, 2002). Brudd på statiske forutsetninger og lav statistisk styrke er begge trusler mot statistisk validitet.

5.6.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk og slik vi operasjonaliserer det (Kleven, 2002a). I kvantitative undersøkelser benytter man ofte spørreskjemaer eller standardiserte tester som indikatorer på begreper man skal undersøke. En sentral del av begrepsoperasjonaliseringen er å vurdere om måleinstrumentet er en dekkende indikator på begrepet som skal måles. To trusler mot begrepsvaliditet er tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Det refereres til tilfeldige målingsfeil når feilene oppfører seg tilfeldig, og dette er feil som jevner seg ut i det lange løp. I blant annet pedagogiske fag er det flere begreper som er abstrakte og ikke direkte observerbare. Begreper rommer vanligvis en meningsfylde som ikke operasjonaliseringen makter å ivareta, noe som også er naturlig siden de fleste av begrepene ikke egentlig er målbare (Kleven, 2002b). De systematiske feilene kan føre til at vi får et mer eller mindre skjevt bilde av det begrepet vi skal måle, ved at vi ikke får med oss hele meningsfyllden i begrepet, og dels at operasjonaliseringen får med seg irrelevante elementer som ikke hører til begrepet. Her blir det viktig å utelukke irrelevante elementer som ikke sammenfaller med begrepet, altså om måleinstrumentet måler flere begreper samtidig slik at det måler en blanding (Kleven, 2002a).

Vi finner empiriske indikatorer for å måle begrepene, men kan likevel ikke forvente å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker det teoretiske begrepet vi bruker, og som dessuten ikke har innslag av andre begrep (Kleven, 2002b). At vi tydelig avklarer begrepsinnholdet og velger måleinstrumenter som på best mulig måte er dekkende for begrepet blir derfor viktig.

Empiriske forskningsresultater er basert på undersøkelser hvor teoretiske begreper har blitt operasjonalisert. Hvis det er funnet en sammenheng mellom for eksempel barns leseferdigheter og problematferd i andre undersøkelser, knyttes dette resultatet i første omgang til den operasjonaliseringen eller måten å "måle" leseferdigheter og problematferd på, og til de indikatorene som er benyttet i undersøkelsen (Kleven, 2002b).

5.6.3 Ekstern validitet

Ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatene fra en studie kan generaliseres til individer og situasjoner i en populasjon (Gall et al., 2007). Populasjonen er den gruppen av

personer som resultatene skal regnes som gyldige for (Kleven, 2002a). Utvelgingen og antall informanter er avgjørende for om et utvalg er representativt nok (Kleven, 2002b).

Undersøkelsen kan sies å ha god ytre validitet dersom resultatene kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling (Kleven, 2002b). Når man skal trekke konklusjoner om en større gruppe mennesker enn dem som har deltatt i undersøkelsen, bør spørsmål om representativitet tas opp til vurdering. Er vårt utvalg representativt for populasjonen? Et representativt utvalg likner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven, 2002b). Problemstillingen angir hva som skal betraktes som populasjonen i en undersøkelse. I vårt tilfelle er populasjonen elever på ett bestemt alderstrinn, altså syvåringer i Norge.

5.7 Reliabilitet

Reliabiliteten i en undersøkelse handler om hvor pålitelig undersøkelsen er, og er et mål på i hvor stor grad vi kan stole på det vi har målt. Dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten, og dermed anses ikke reliabilitet som noe mål i seg selv (Kleven, 2002a). For å vurdere reliabiliteten, bør en undersøke hvor nøyaktig eller konsistent en test måler det den måler (Kleven, 2002a). I vår undersøkelse måler vi leseferdigheter og psykososial fungering, og vi må derfor stille oss spørsmål om det har forekommet målingsfeil. Vi må vurdere om vi som testledere har skåret testene riktig og om disse testene er etterprøvbare. Det må tas forbehold om ens egen usikkerhet og feiltolkninger av skåringen. For å oppnå høy reliabilitet, må en ny uavhengig måling gi tilnærmet samme resultat. Reliabilitetsmålet *Cronbachs alpha* brukes for å måle en tests reliabilitet. Dersom reliabiliteten er mellom .70 og .80 eller mer, kan vi si at vi har å gjøre med et pålitelig måleinstrument (Field, 2009).

5.8 Etiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer som vi i vår oppgave må ta hensyn til. Forskningsprosjektet CLL, som vårt utvalg er en del av, er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og Regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK). Anonymitet og krav om informert og fritt samtykke er etiske hensyn som allerede er ivarettatt av forskningsgruppen i CLL. Barnas anonymitet ivaretas ved at kun idnummer, alder og kjønn fremkommer i testprotokollene. Før

forskningsprosjektet ble igangsatt ble det sendt ut en forespørsel til alle foresatte vedrørende deres barns deltakelse i prosjektet. Bakgrunnen for dette valget er at forskning ikke bør igangsettes uten informantenes frie og informerte samtykke (NESH, 2006). Barnas foresatte ga sitt samtykke om barna skulle delta eller ikke.

Barn er en utsatt og sårbar gruppe og vi kan ikke ta for gitt at foreldrenes samtykke beskytter barnet mot urimelige belastninger (NESH, 2006). Når barn deltar i forskning er det viktig at de beskyttes i tråd med deres alder og behov. Barna som deltok i testingen var syv år og de kunne selv gi uttrykk for egne behov. Vi som testledere måtte respektere barnas ytringer og ønsker. Barn er i mindre grad i stand til å motsi autoriteter enn voksne (NESH, 2006). Som testledere og voksenpersoner var det derfor viktig at vi var bevisste på hvilken innvirkning vår rolle hadde på barnet. Vi var opptatte av å skape en trygg atmosfære da vi har troen på at dette legger grunnlag for god kommunikasjon mellom testleder og barnet. Ved å skape en god dialog med barnet ble terskelen for å si ifra lavere.

Under testingen måtte vi som testledere respektere og ivareta barnets behov. Vi var i forkant bevisste på at det var mulig at noen barn ville oppleve testsituasjonen som utrygg og stressende. Der det var nødvendig la vi derfor inn pauser underveis. Enkelte ganger hendte det også at testingen måtte avbrytes fordi barnet ikke orket mer. Barnet ble på den måten ikke utsatt for unødvendig press eller urimelige belastninger fra vår side. Ivaretagelse av barnets behov ble i denne sammenheng viktigere enn innsamlingen av data. Det var viktig at barnet fikk en positiv opplevelse av testsituasjonen slik at ønsket om å delta i testing ved en senere anledning var til stede hos barnet.

5.9 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Wormnæs (2005) nevner at observasjoner og data er teoriavhengige. Det vil si at forståelsen av det som observeres er påvirket av teori. All forståelse avhenger av en forforståelse (Wormnæs, 2005). Den teoretiske forståelsen kan blant annet omfatte teoretiske kunnskaper, erfaringer og oppfatninger som vi har i forhold til det fenomenet som studeres. Vår egen teoretiske kunnskap om barns leseferdigheter og psykososiale fungering vil derfor ha betydning når vi tolker våre data. Forskerens forståelse og perspektiv vil farge tolkningen av resultatene. Det vil si at vår forforståelse vil påvirke hvordan vi tolker datamaterialet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2008). Et fenomen forstås på bakgrunn av den

kunnskapen vi besitter. De erfaringer, oppfatninger eller teoretiske betraktninger som vi bringer med oss, vil dermed ha innvirkning på hva vi leter etter i vårt datamateriale. På forhånd har vi blant annet tilegnet oss kunnskap om den sammenhengen som ofte kan forekomme mellom grad av leseferdighet og grad av problematferd. Allerede før prosjektet hadde vi kanskje mer eller mindre klare forhåndsoppfatninger om det fenomenet som skulle undersøkes (Johannessen et al., 2008).

Utvelgingen av data er en selektiv prosess, og data som brukes blir derfor sjelden nøytrale. Etter datainnsamlingen foregår det en seleksjon av hvilke data en ønsker å presentere. De data som ikke passer til problemstillingen tas ikke med. Både hva forskeren vektlegger mest og hvilke forhåndsoppfatninger som gjør seg gjeldende, vil ha betydning når dataene skal fortolkes og tillegges mening. Det blir dermed vanskelig å stille seg helt objektiv til de data som samles inn (Johannessen et al., 2008).

6 Presentasjon og tolkning av resultater

I dette kapittelet skal vi adressere oppgavens problemstilling om sammenhengen mellom leseferdighet og psykososial fungering. Først presenteres måleinstrumentenes reliabilitet, og deretter vises de deskriptive resultatene for det totale utvalget. For å svare på problemstillingen studerer vi korrelasjonsmønsteret mellom de ulike måleinstrumentene for leseferdigheter og psykososial fungering slik det framkommer i det totale utvalget. Dernest studerer vi sammenhengen slik den framkommer i ekstremgruppene av sterke og svake lesere. Avslutningsvis dokumenterer vi sammenhengen ytterligere ved å se på vanskemønsteret hos ekstremgruppen av svake lesere med barn som viser en problematisk psykososial fungering.

6.1 Måleinstrumentenes reliabilitet

Måleinstrumentenes reliabilitet legger føringer for den videre analysen, da vi må vite om de teoretiske begrepene vi har operasjonalisert representeres godt nok gjennom måleinstrumentene. En forutsetning for god begrepsvaliditet er pålitelige måleinstrumenter (Kleven, 2002a).

Testenes reliabilitet måles i vår undersøkelse ved hjelp av *Cronbach's alpha*. Denne reliabilitetskoeffisienten viser samvariasjon mellom ulike målinger og har verdier fra .00 til 1.00. En koeffisient nærmere 1.00 indikerer høy reliabilitet, mens en verdi nærmere .00 tilsier lav reliabilitet (Gall et al., 2007). En test som har en reliabilitet mellom .70 og .80 regnes som et pålitelig måleinstrument (Field, 2009). I *tabell 6-1* presenteres testenes reliabilitet.

Tabell 6-1: Testenes reliabilitet, uttrykt ved *Cronbach's alpha*

Måleinstrumentene	Alpha verdi (α)	Antall items
SDQ-totale vansker	.78	15
EiT dag 1 og 2	.85	30
OiT dag 1 og 2	.79	20
NARA II	.61	44
TOWRE nonord	.91	84
TOWRE vanlige ord	.90	104
Setningsforståelse	.71	13

EiT – Emosjonalitet i testsituasjonen, OiT – Oppmerksomhet i testsituasjonen

Tabell 6-1 indikerer at SDQ, TOWRE, Setningsforståelse, EiT og OiT, ifølge Fields (2009) kriterier, er pålitelige måleinstrumenter da de har en Cronbach's alpha over .70. Testen Nara II – leseforståelse har en lavere Cronbach's alpha på .61, som er under det akseptable nivået. Vi antar at dette er fordi leseforståelse er en deloppgave i NARA II og ikke testen i sin helhet. Alpha-verdien avhenger av antall items i testen. Dersom antall items reduseres blir reliabiliteten lavere (Field, 2009). En annen årsak kan tenkes å være at NARA II ikke er normert på norsk, og at den fremstod som svært krevende for syvåringene i utvalget. Tekstene er oversatt fra engelsk til norsk, og den norske oversettelsen syntes ikke å fungere godt vis-à-vis syvåringene. Noen barn syntes ikke å forstå spørsmålene, og svarene vil i de tilfellene redusere reliabiliteten. De andre måleinstrumentene hadde god reliabilitet, noe som kan forklares med at testene bestod av et rimelig antall testledd og at utvalget er stort. Testene som er benyttet er standardiserte og metoden for innsamling er i seg selv forholdsvis enkel.

6.2 Deskriptiv analyse

Deskriptiv statistikk er matematiske teknikker for å bearbeide, presentere og tolke kvantitative data (Befring, 2007). Vi benytter deskriptiv statistikk for å beskrive den informasjonen som fremkommer i vår undersøkelse. Det gis informasjon om gjennomsnittstendenser uttrykt ved *Mean*, standardavvik (*SD*), skjevhet (*skewness*), kurtosis og variasjonsbredde.

Mean er et uttrykk for gjennomsnitt. Standardavviket er et mål på verdienes gjennomsnittlige avvik fra gjennomsnittet (Gall et al., 2007). Skjevhet og kurtosis forteller hvorvidt fordelingen er normalfordelt. I en normalfordeling er verdiene for skjevhet og kurtosis lik null, men ifølge Christophersen (2006) indikerer skjevhets- og kurtosisverdier fra -1 til 1 lite avvik fra normalfordelingen. Skjevhet beskriver asymmetrien i et utvalg. Når fordelingen heller mot venstre, sier vi at den er venstreskjev eller negativt skjev, mens når asymmetrien går den andre veien er den høyreskjev eller positivt skjev (Befring, 2007). Kurtosis forteller noe om hvorvidt fordelingen er flat eller spiss. Ved spiss fordeling er kurtosisverdien positiv, mens ved negativ kurtosisverdi er fordelingen flat. Variasjonsbredde er differansen mellom største og minste observerte verdi (Befring, 2007).

6.2.1 Leseferdigheter

Leseferdigheter måles i denne undersøkelsen med følgende tester: TOWRE nonord, TOWRE vanlige ord, Setningsforståelse og NARA II-leseforståelse. Når vi senere omtaler testen TOWRE mener vi summen av nonord og vanlige ord. *Tabell 6-2* gir en oversikt over de deskriptive resultatene.

Tabell 6-2: Deskriptiv analyse av leseferdigheter

	N	Mean (M)	Standard-avvik	Min.	Max.	Skjevhet	Kurtosis
TOWRE vanlige ord	189	66,80	26,60	11	153	0,73	0,52
TOWRE nonord	189	41,30	16,85	2	103	1,16	1,18
NARA II	189	11,30	4,00	0	23	0,10	2,70
Setnings- forståelse	189	9,45	2,43	1	13	-0,51	-0,22

I *tabell 6-2* ser vi at TOWRE vanlige ord har en *Mean* på 66,80. Dette forteller oss at barna i gjennomsnitt har avkodet 66,80 ord i løpet av 45 sekunder, mens på TOWRE nonord har barna avkodet 41,30 ord i løpet av 45 sekunder. Barna skårer med andre ord noe høyere ved vanlige ord, noe som må ses i sammenheng med at ordlistene i nonord inneholder færre ord. Resultatet på testen NARA II - leseforståelse tilsier at barna i snitt har besvart 11,30 spørsmål riktig av totalt 44 mulige. Det er derfor grunn til å stille spørsmålet om NARA II-leseforståelse gir ”gulveffekt”. Dersom dette er tilfelle vil ikke denne testen gi et nyansert bilde av leseferdigheten til de barna i vårt utvalg som ved måletidspunktet er tidlig i sin leseutvikling, eller som strever med å forstå spørsmålene som stilles. Forståelsesspørsmålene kan ha fremstått som vanskelige for syvåringene. Testen er beregnet for barn i alderen seks til tolv år, og det er rimelig å anta at den vil være vanskelig for syvåringer. I testen Setningsforståelse ser vi at barna i gjennomsnitt har lest 9,45 setninger (av totalt 13 mulige) i løpet av to minutter. Med andre ord fremstår denne testen som lettere enn NARA II – leseforståelse. I tillegg er det kun setninger barna skal avkode med tilhørende billedstøtte til hver setning.

Resultatene på alle lesetestene forteller oss at det er store forskjeller mellom syvåringenes leseferdigheter. Denne forskjellen gjør seg spesielt gjeldende på avkodingstesten TOWRE, der standardavviket viser en gjennomsnittlig stor spredning ($SD=26,6$ og $SD=16,85$). I testen Setningsforståelse er fordelingen venstreskjev ($-.51$) og kurtosisverdien på $-.22$ viser at fordelingen er flat. Avvikene er ikke større enn at de ifølge Christophersens kriterium er akseptable. I de andre lesetestene er fordelingen høyreskjev, altså positiv skjev, da skjevhetsverdiene her er positive. I NARA II-leseforståelse er skjevhetsverdien nær 0, noe som indikerer en symmetrisk fordeling. Kurtosisverdien på 2.7 forteller oss at fordelingen er meget spiss, nær kritisk grense på 3 . Verdier fra -3 til 3 indikerer at fordelingen har en sterk skjevhet (Christophersen, 2006).

6.2.2 Psykososial fungering

Psykososial fungering måles i denne undersøkelsen gjennom testene EiT, OiT og SDQ – totale vansker. *Tabell 6-3* viser de deskriptive resultatene for disse måleinstrumentene.

Tabell 6-3: Deskriptiv analyse av psykososial fungering

	N	Mean (M)	Standardavvik	Min.	Max.	Skjevhet	Kurtosis
EiT dag 1	189	8,42	6,72	0	37	1,20	1,80
EiT dag 2	189	7,34	5,87	0	29	1,03	0,69
OiT dag 1	189	25,38	4,94	10	30	- 1,15	0,43
OiT dag 2	189	26,27	4,50	9	30	-1,55	2,06
SDQ-totale vansker	132	7,75	4,00	2	29	1,82	5,85

EiT -Emosjonalitet i testsituasjonen, OiT -Oppmerksomhet i testsituasjonen

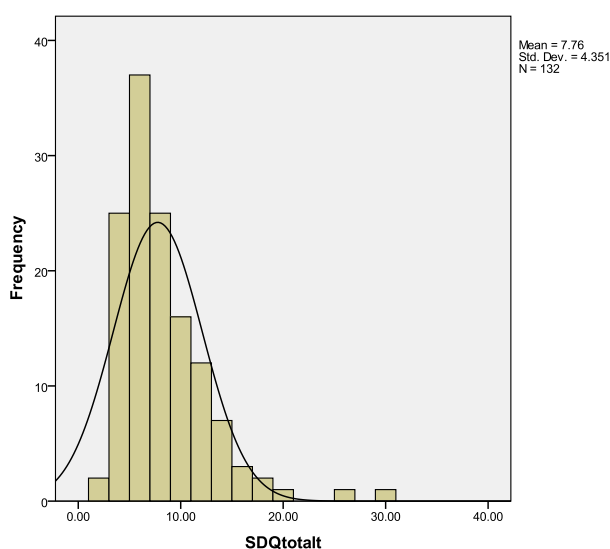
I *tabell 6-3* ser vi at barna skårer tilsvarende likt på begge testdagene på observasjonsskjemaene EiT og OiT. Barnas gjennomsnitt er på henholdsvis $8,42$ og $7,43$ av 75 totalt på EiT for hver av dagene. I dette skjemaet er lav skåre positivt da det forteller at barnet ikke gir uttrykk for særlig indre emosjonell uro. I motsetning til EiT er det positivt med høy skåre på OiT, da dette gir uttrykk for at barnet er oppmerksom og konsentrert i testsituasjonen. I dette skjemaet er høyest mulig skåre 30 . *Mean* på OiT dag 1 og dag 2 er

henholdsvis 25,38 og 26,27, noe som viser at barna generelt har god konsentrasjon. Vi mener at voksentettheten som gjorde seg gjeldende i testsituasjonen og de klare rammene rundt barnet kan ha påvirket resultatene på EiT og OiT, slik at barna ble mer fortrolige med testsituasjonen. Dette kan ha medført at barna lettere klarte å opprettholde konsentrasjonen. At situasjonen fremstod som trygg kan ha ført til mindre tegn på indre emosjonell uro hos barna. Men som vi kan lese ut av *tabell 6-3* ovenfor, er det stor variasjon på både EiT og OiT, noe som indikerer at det er forskjeller mellom barna. Standardavviket på EiT dag 1 og dag 2 indikerer ytterligere spredningen for denne testen, der $SD = 6,72$ og $5,87$.

Mean i SDQ-totale vansker er på 7,75. I dette skjemaet er høyest mulig skåre 40, men 17 poeng utgjør en kritisk grense som forteller at barnet har en dårlig psykisk helse. Som vi kan se er det stor variasjonsbredde innad i dette skjemaet (Min.=2 og Max.= 29), noe som tilsier at noen av disse barna antageligvis ligger nær og over kritisk grense på 17. Standardavviket på 4,00 tilsier også at det er en spredning i utvalget.

Fordelingens form er høyreskjev for testene EiT dag 1 og 2 og SDQ, mens OiT er venstreskjev. Illustrert i en graf ville en sett at i fordelingen for OiT ville flertallet av barnas skårer sentrert seg mot høyre i fordelingen, da det er positivt med høy skåre på denne skalaen. Når vi ser samlet på skjevhet og kurtosis for alle testene, avviker de noe fra normalfordelingen. Dette gjelder spesielt for OiT dag 2 og SDQ – totale vansker. Da kurtosis i SDQ overskrider kritisk grense på 3, er det interessant å synliggjøre fordelingsform i et histogram. *Figur 6-1* viser denne fordelingen.

Figur 6-1: Fordelingens form, SDQ – totale vansker.



Som vi ser i *figur 6-1* ligger flertallet av barna på SDQ under en skåre på 10, men det foreligger ikke særlig store sprang mellom skårene opp mot 30. Av den grunn ser vi det ikke nødvendig å fjerne ekstremskårene, da vi ønsker å beskrive variasjonen i utvalget slik den fremstår.

6.3 Sammenhengen mellom leseferdighet og psykososial fungering

Vi skal nå se på korrelasjonsmønstrene mellom barnas leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Vi benytter korrelasjonskoeffisienten *Pearsons r* som et middel til å studere denne sammenhengen. *Pearsons r* er den korrelasjonskoeffisienten som oftest anvendes ved korrelasjonsanalyser (Befring, 2007). Korrelasjonskoeffisienten gir informasjon om styrken i samvariasjonen mellom to variabler, der fortegnene – og + viser i hvilken retning samvariasjonen peker. Koeffisienter nær +1.00 eller -1.00 uttrykker en nærmest perfekt korrelasjon. Dersom koeffisienten er tilnærmet lik 0, indikerer dette fullstendig fravær av samvariasjon.

Tabell 6-4 viser sammenhengen mellom testene som måler leseferdigheter og testene som måler psykososial fungering, målt med *Pearsons r*.

Tabell 6-4: Sammenhengen mellom ulike lesemål og mål for psykososial fungering

	TOWRE vanlige ord	TOWRE nonord	NARA II	Setningsforståelse
SDQ-totale vansker	-.27**	-.29**	-.26**	-.19*
EiT dag 1	-.05	-.07		-.07
EiT dag 2			-.05	
OiT dag 1	.14	.15*		.07
OiT dag 2			.30**	

**Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed) *Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed).

Tabell 6-4 viser at det er signifikante negative korrelasjonskoeffisienter mellom mål for leseferdigheter og SDQ-totale vansker, mens sammenhengen mellom ulike lesemål og EiT er negative og ikke-signifikante. Korrelasjonskoeffisientene mellom ulike lesemål og OiT dag 1 og dag 2 er positive, men bare signifikant når det gjelder TOWRE dag 1.¹

Resultatene viser at det er en sammenheng mellom TOWRE og SDQ. Denne sammenhengen er moderat, vist ved r -verdiene $-.27^{**}$ og $-.29^{**}$. Det er også en moderat sammenheng mellom NARA II-leseforståelse og SDQ, der $r = -.26^{**}$. Setningsforståelse og SDQ viser derimot en noe svakere korrelasjon ($-.19^{*}$), men også denne er signifikant. Det er ingen sammenheng mellom lesetestene og EiT, mens NARA II – leseforståelse og OiT dag 2 er signifikant korrelert ($r = .30^{**}$). Vi tolker det dit hen at NARA II-leseforståelse generelt er en vanskelig test for syvåringene, og at deres utholdenhet ble satt på prøve. Når ordene i tekstene etter hvert ble så vanskelige at barnet ikke fikk med seg sammenhengen eller meningen i teksten, ble det trolig vanskelig å holde på konsentrasjonen.

Siden både EiT og OiT ble fylt ut av testleder i etterkant av testingen, ble ikke vurderingene gjort i tilknytning til den enkelte test, men de var basert på det totale testbatteriet. Vi stiller oss derfor noe kritiske til samtlige korrelasjoner mellom EiT, OiT og lesetestene. På bakgrunn av denne antakelsen og i tillegg til dels lave korrelasjoner mellom OiT og alle lesetestene, med unntak NARA II-leseforståelse, samt ingen korrelasjoner mellom EiT og lesetestene, velger vi å benytte SDQ-totale vansker i den videre analysen. Vi vil i fortsettelsen studere sammenhengen mellom leseferdigheter og de ulike delområdene i SDQ. *Tabell 6-5* uttrykker samvariasjonen mellom de ulike delområdene i SDQ-totale vansker og leseferdigheter.

'Leseferdigheter' er en summert variabel som består av de tre lesetestene NARA II-leseforståelse, TOWRE vanlige ord, TOWRE nonord og Setningsforståelse. I tillegg uttrykkes fellesvariansen med kvadrert Pearsons korrelasjonskoeffisient, som gir et mål på hvor stor prosent fellesvarians det er mellom leseferdighet og psykososial fungering.

¹ Negative korrelasjoner forklares med at det er negativt med høy skåre på henholdsvis SDQ og EiT, mens det er positivt å oppnå høy skåre på lesetestene. Ved både OiT og lesetestene er det derimot positivt med høye skårer.

Tabell 6-5: Sammenhengen mellom ulike delområder i SDQ og leseferdigheter: Pearsons r $N=132$

	Emosjonelle Symptomer	Atferdsvansker	Oppm.vansker/ Hyperaktivitet	Venneprobl.	Totale Vansker
Leseferdigheter	-.14	-.20*	-.24*	-.19*	-.29**
Kvadrert Pearsons korrelasjons- koeffisient	0,01	0,04	0,05	0,03	0,08

**Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed) *Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

Som vi leser av *tabell 6-5* er det moderate korrelasjoner mellom leseferdigheter og de ulike områdene i SDQ, der oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet korrelerer sterkest med leseferdigheter. Det er ingen signifikant sammenheng mellom emosjonelle symptomer og leseferdigheter. Sammenhengen mellom leseferdigheter og de øvrige delområdene i SDQ-totale vansker er svak, men signifikante på 5 % - nivå. Som vi ser er det ingen betydelige forskjeller mellom de ulike delområdene i SDQ-totale vansker.

For SDQ - totale vansker og leseferdigheter er den kvadrerte korrelasjonskoeffisienten på 0,08 (8 % fellesvarians). Av variasjon innenfor psykososial fungering, kan dermed 8 % tilskrives variasjonen i leseferdighetene. 92 % av variasjonen i leseferdighetene må dermed tilskrives andre faktorer. Dersom vi summerer opp de fire kvadrerte korrelasjonskoeffisientene i SDQ får vi et helt annet tall enn 0,08, nemlig tallet 0,13. Dette skyldes høyst sannsynlig at de fire delområdene i SDQ-totale vansker ikke kan sees isolert, men at de korrelerer med hverandre. De fire delområdene kan dermed sies å overlappe hverandre.

6.4 Psykososial fungering hos sterke og svake lesere

Vi skal i det følgende sammenligne ekstremgruppene sterke og svake lesere, for å se hvilke forskjeller som gjør seg gjeldende på lesetestene og målene på psykososial fungering.

Deretter studerer vi korrelasjonsmønstrene. Denne inndelingen i ekstremgrupper vil synliggjøre sammenhengen mellom psykososial fungering og leseferdigheter ytterligere. Spredningen i utvalget var forholdsvis stor, både på testene som måler psykososial fungering og ved testene som måler leseferdigheter. Forskning viser at barn som strever med lesing ofte er mer stressbelastet og viser mer emosjonelle symptomer (Skaalvik & Skaalvik, 2005), mens en tilsvarende kan anta at de sterke leserne belastes lite. Vi vil ut fra dette studere forskjeller i psykososial fungering når det gjelder ytterpunktene i fordelingene, det vil si ved å dele inn utvalget i svake og sterke lesere. Svake lesere defineres med en "cut off" ved 30.-percentil av den summerte variabelen leseferdigheter, mens de sterke leserne trekkes ut på bakgrunn av den 70.-percentil. Gruppen av svake lesere utgjør da 56 barn, mens de sterke leserne består av 57 barn. Ved SDQ inngår 37 og 40 barn i gruppen av henholdsvis svake og sterke lesere, da SDQ ikke ble besvart av alle foreldre.

6.4.1 Psykososial fungering hos svake og sterke lesere: I gjennomsnittsmål

I *tabell 6-6* fremgår resultatene til de svake og sterke leserne, uttrykt ved *Mean* og *SD*. Her vurderes også forskjeller i gjennomsnitt på måleinstrumentene mellom sterke og svake lesere, via t-tester. P-verdiene forteller om forskjellene mellom *Mean* er signifikante.

Tabell 6-6: Psykososial fungering hos svake og sterke lesere

Testene	Svake lesere			Sterke lesere			P-verdi
	N	M	(SD)	N	M	(SD)	
SDQ-totale v.	37	8,72	(5,74)	40	6,55	(2,78)	.03
EiT dag 1	56	9,00	(6,23)	57	7,42	(6,67)	.18
EiT dag 2	56	7,21	(5,42)	57	7,11	(6,05)	.92
OiT dag 1	56	24,71	(4,95)	57	26,65	(4,13)	.02
OiT dag 2	56	25,39	(4,85)	57	27,46	(3,36)	.01
Towre vanl. ord	56	39,90	(10,33)	57	98,63	(19,58)	.00
Towre nonord	56	26,00	(6,65)	57	60,28	(16,10)	.00
Nara II	56	8,00	(3,31)	57	13,96	(3,61)	.00
Setn.forståelse	56	6,91	(1,56)	57	11,67	(1,17)	.00

EiT – Emosjonalitet i testsituasjonen, OiT – Oppmerksomhet i testsituasjonen

Av tabell 6-6 fremgår det at forskjellene i gjennomsnittsverdier i alle tilfeller er signifikante, med unntak av forskjellene for EiT dag 1 og EiT dag 2. Uttrykt ved signifikansverdier er det størst forskjeller i gjennomsnitt ved TOWRE, der $p=.00$. Standardavviket på TOWRE viser at det er stor spredning innad i begge gruppene med lesterke og lesesvake. TOWRE er som nevnt et mål på avkodning, og i syvårsalderen vil det være store forskjeller når det gjelder barnas avkodingsferdigheter. Enkelte har automatiserte ferdigheter og leser ortografisk, mens andre anvender en ineffektiv fonologisk strategi preget av at de leser én bokstav om gangen, eller de baserer seg på enkeltfonem i ordet og gjetter resten. Andre igjen leser sannsynligvis fortsatt logografisk.

6.4.2 Psykososial fungering hos svake og sterke lesere: Samvariasjonsmål

For å få et numerisk uttrykk for samvariasjonen mellom psykososial fungering og leseferdigheter hos henholdsvis svake og sterke lesere, har vi beregnet korrelasjonskoeffisienter (*Pearsons r*). Resultatene fra korrelasjonsanalysene presenteres i tabell 6-7.

Tabell 6-7: Sammenhengen mellom leseferdigheter og psykososial fungering hos svake og sterke lesere, uttrykt ved *Pearsons r*.

	Svake lesere				Sterke lesere			
	NARA II	Towre v.ord	Towre nonord	Setn.f	NARA II	Towre v.ord	Towre nonord	Setn.f
SDQ-totale v.	-.21	-.43**	-.44**	-.26*	-.17	-.25	-.23	-.15
EiT dag 1		-.01	-.14	-.08		.16	.07	-.03
EiT dag 2	-.16				.08			
OiT dag 1		-.00	-.14	-.08		-.07	.02	-.26*
OiT dag 2	.24				.28*			

**Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed) *Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed).

I *tabell 6-7* ser vi at de fleste koeffisientene er lave, der det kun er hos de svake leserne at det er et tydelig mønster av signifikante koeffisienter mellom SDQ og TOWRE vanlige ord og SDQ og TOWRE nonord ($r = -.43^{**}$ og $-.44^{**}$). Også sammenhengen mellom SDQ og Setningsforståelse er signifikant. Disse resultatene bekrefter t-testene i *tabell 6-6*, og gir støtte til antagelsen om at det i dette utvalget av syvåringer er en sammenheng mellom svake leseferdigheter, og særlig avkodingsferdigheter, og negativ psykososial fungering. Hos de sterke leserne er det derimot ingen signifikante korrelasjoner ved avkodingsmålene, men vi ser ut fra verdiene at de er ved grensen til å være signifikante.

Hos de sterke leserne er både korrelasjonskoeffisienten mellom OiT dag 2 og NARA II – leseforståelse og mellom OiT dag 1 og Setningsforståelse signifikant ($r = -.28^*$ og $-.26^*$). En mulig årsak til at sammenhengen mellom NARA II og OiT dag 2 er signifikant hos de sterke leserne, kan være at disse leserne var vant til å møte tekster som de mestret. Da de møtte en tekst som de fikk problemer med å lese brøt det kanskje med egne forventninger om å få det til. De kan da ha blitt stresset og mindre konsentrerte. De svake leserne møtte derimot de krevende tekstene uten forventninger om å lykkes og kjente heller ikke stress og konsentrasjonstap.

For de sterke leserne var også sammenhengen mellom OiT dag 1 og Setningsforståelse signifikant ($r = -.26^*$). Vi stiller oss noe uforstående til dette, da vi opplevde at testen fremstod som enkel ved at barna oppnådde gode resultater og ble raskt ferdige sammenlignet med de svake leserne. Det er imidlertid mulig at en svak spredning ved Setningsforståelse (se *tabell 6-6*) kan ha bidratt til å redusere variabelens pålitelighet, særlig sett i forhold til denne ekstremgruppen.

6.4.3 Leseferdighet hos barn med høy SDQ-skåre

Ovenfor har vi vist at det er små til moderate sammenhenger mellom svake leseferdigheter, særlig avkodingsferdigheter, og SDQ-totale vansker. Et interessant spørsmål er hvordan forholdet mellom leseferdighet og psykososial fungering fremstår når en tar utgangspunkt i de barna som skårer særlig høyt på SDQ. Dette er også barn som i forhold til utvalget strever mest med lesing. Forskning viser at problematferd og lesevansker ofte sees i sammenheng (Rutter og Yule, 1970). Nedenfor vil vi redegjøre for sammenhengen mellom psykososial fungering og leseferdigheter, slik den framstår når vi tar utgangspunkt i de barna som skårer høyt på SDQ. Vi identifiserte de barna som fungerte over kritisk grense på 17 i SDQ. Ved

denne framgangsmåten avdekket vi fem barn med høy skåre på SDQ. Vi sammenholdt deres leseresultater med dem vi hadde registrert i totalutvalget.

Vi har nå sett at det er en sammenheng mellom svake leseferdigheter og SDQ-totale vansker. For å synliggjøre denne sammenhengen ytterligere går vi dypere inn i datamaterialet. Siden det vises en sterkere sammenheng blant svake lesere på SDQ-totale vansker og leseferdigheter, stiller vi oss spørsmålet om høy skåre på SDQ og svake leseferdigheter sammenfaller. Dette kan være med på å bekrefte sammenhengen mellom leseferdigheter og psykososial fungering ytterligere. Den forskningen som er gjort på feltet er i stor grad kliniske studier som tar utgangspunkt i barn med lesevansker sett i relasjon til psykiske vansker og omvendt. Derfor finner vi det interessant å trekke ut de barna som ligger på eller over kritisk grense (17) i SDQ-totale vansker, for å se hvordan disse barna presterer på lesetestene, og sammenligner deres resultater opp mot gruppen med lesesvake. Gruppen med høy SDQ-skåre utgjør fem barn.

Tabell 6-8 viser de fem barnas råskårer på lesetestene opp mot gjennomsnittet i totalutvalget av syvåringene.

Tabell 6-8: Leseferdigheter hos barn med høy SDQ og totalgruppen av syvåringer

	SDQ- totale vansker	TOWRE vanlige ord	TOWRE nonord	NARA II - leseforståelse	Setn.forståelse
Totalutvalget	7,75	66,80	41,30	11,30	9,45
Barn 1	18,00	11,00	11,00	0,00	4,00
Barn 2	29,00	27,00	21,00	8,00	6,00
Barn 3	20,00	34,00	10,00	6,00	6,00
Barn 4	25,00	43,00	32,00	10,00	8,00
Barn 5	18,00	36,00	34,00	9,00	8,00

I *tabell 6-8* ser vi at de fem barna med høy SDQ har betraktelig svakere avkodingsferdigheter enn totalutvalget av syvåringer. På leseforståelsestestene er det ingen betydelige forskjeller.

Alle barna skårer innenfor den 30-percentil som definerer ekstremgruppen svake lesere. Barn 1, 2, 3 og 5 har totalt sett enda svakere leseferdigheter og kan defineres etter den 20-percentil.

Med slike indikasjoner på at høy skåre på SDQ går sammen med svake leseferdigheter, ønsker vi å undersøke om noen lesetester og om noen delområder i SDQ framstår som særlig viktige markører for de problemene barna har. For å kunne vurdere resultater for gruppen med høy skåre på SDQ mot totalutvalget, ble gruppens *meanverdi* for hver leseprøve transformert til z-skårer. Det gir mulighet til å vurdere individets avvik fra gruppens gjennomsnitt uttrykt i standardavvik. *Tabell 6-9* viser *mean*, *standardavvik* og *z-skårer* for gruppen barn med høy skåre på SDQ.

Tabell 6-9: Vanskebildet for fem barn med høy SDQ-skåre: Mean, standardavvik og z-skåre

Testene	Mean	Standardavvik	Z - skåre
TOWRE vanlige ord	30,20	15,22	-1,30
TOWRE nonord	21,60	11,28	-1,16
NARA II	6,60	3,97	-1,15
Setningsforståelse	6,40	1,67	-1,25
SDQ: oppm.hetsvansker/hyp.	8,00	2,91	2,48
SDQ: emosjonelle symptomer	5,80	2,68	2,49
SDQ: venneproblemer	3,80	3,80	1,21
SDQ: atferdsproblemer	4,40	1,14	2,49
SDQ – Totale vansker	22,00	4,84	3,27

Tabell 6-9 viser at gruppen med høy skåre på SDQ skårer mer enn ett standardavvik under totalutvalget av syvåringer på alle lesetestene (variasjonen i z-skårer fra -1,16 - -1,30). På delområder i SDQ fungerte de fra 1,21 til 3,27 standardavvik over gjennomsnitt for totalutvalget. Disse høye avvikene er rimelige da gruppen ble definert ut fra dette kriteriet.

Av lesetestene er det TOWRE vanlige ord som viser det største avviket fra totalutvalgets gjennomsnitt. Vi ser videre at barna skårer over ett standardavvik under gjennomsnittet til det totale utvalget og at det er stor spredning innad i testene. Som vist i *tabell 6-9* er det forskjeller på de fem barnas avkodingsferdigheter, der barn 1 skårer 11 og barn 4 skårer 43 på

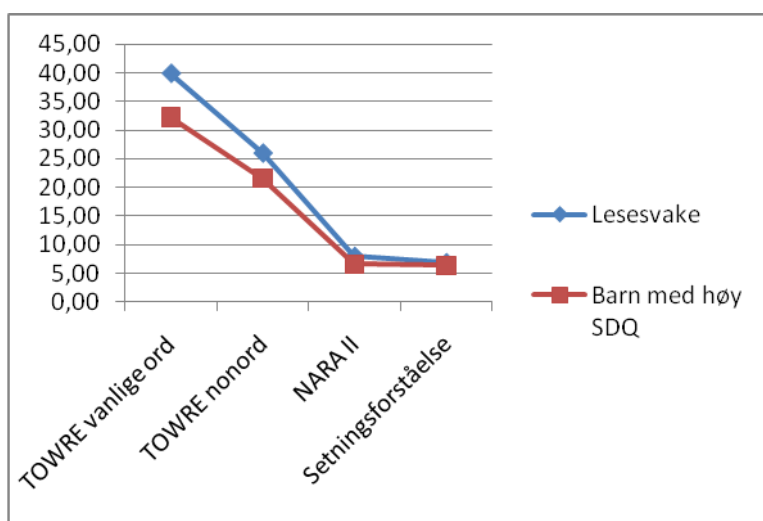
TOWRE vanlige ord. Ved de øvrige lesetestene er både z-skåre og standardavvik mindre, men tendensen er likevel konsistent. Den nest viktige markøren er Setningsforståelse, der denne gruppen barn skårer -1,25 standardavvik under gjennomsnittet for det totale utvalget.

Resultatene når det gjelder delområder i SDQ viser at oppmerksomhet/hyperaktivitet, emosjonelle symptomer og atferdsvansker fremstår som de viktigste markører for problematisk psykososial fungering med z-skårer på henholdsvis 2,48, 2,49 og 2,49.

6.4.4 Leseferdighet og høy SDQ-skåre i ekstremgruppene

Vi har i det foregående dokumentert at barn som strever med å lese ofte viser problematferd. Tilsvarende har barn som skårer høyt på SDQ ofte en strevsom leseutvikling. Vi vil nedenfor vurdere det samlede vanskemønsteret hos ekstremgruppene av svake lesere og barn med høy skåre på SDQ. *Figur 6-2* gir et samlet bilde av leseskårene til begge disse ekstremgruppene.

Figur 6-2: Leseferdigheter for gruppen barn med høy SDQ og for gruppen lesesvake barn

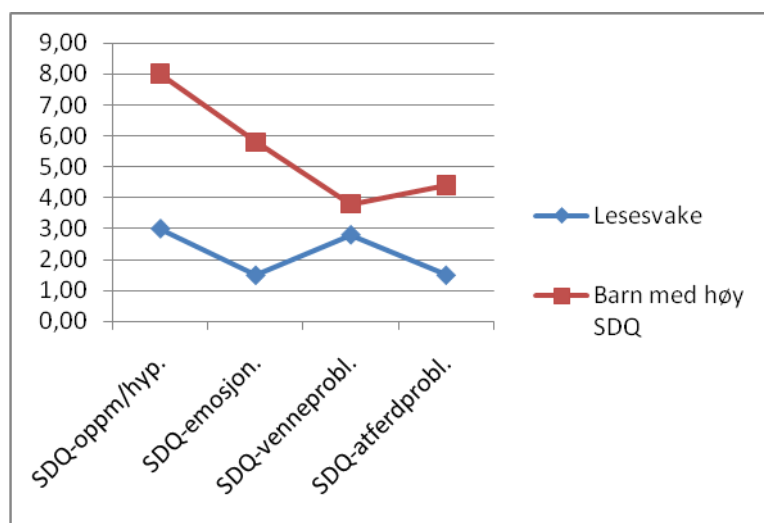


Lesesvake N=56 og barn med høy SDQ N=5

Vi ser av *figur 6-2* at gjennomsnittet på leseferdigheter til de to ekstremgruppene viser en liten forskjell for TOWRE vanlige ord, en ubetydelig forskjell for TOWRE nonord og nærmest ingen forskjell for Setningsforståelse og NARA II. Videre skårer de fem barna med høy skåre på SDQ skårer noe lavere enn ekstremgruppen med lesesvake.

Figur 6-3 gir et samlet bilde av SDQ-profilen til begge ekstremgruppene.

Figur 6-3: SDQ-profilen til gruppen av lesesvake barn og gruppen barn med høy SDQ



Lesesvake $N=56$ og barn med høy SDQ $N=5$

Figur 6-3 viser at med unntak av delområdet venneproblemer i SDQ, skårer de to ekstremgruppene til dels svært forskjellig på delområdene. Felles for begge gruppene er imidlertid at oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet er den viktigste markøren for problematferd. Venneproblemer er en markør som fungerer mest ulikt hos de to gruppene; den framstår som ubetydelig for gruppen barn med høy skåre på SDQ, mens hos lesesvake rangeres den som nummer to i betydning.

Ut fra en samlet vurdering av figur 6-2 og figur 6-3 kan vi anta at høy skåre på SDQ henger sammen med svake leseferdigheter, men at svake leseferdigheter ikke nødvendigvis er ensbetydende med høy SDQ-skåre.

6.5 Oppsummering av funn

Undersøkelsen viste at det er en svak sammenheng mellom leseferdigheter og psykososial fungering i det totale utvalget med syvåringer. Denne sammenhengen viste seg å være mellom barnas leseferdigheter og SDQ-totale vansker, der avkodingsferdigheter korrelerte sterkest med SDQ. EiT viste derimot ingen sammenheng med lesetestene i dette utvalget, noe som vil drøftes nærmere i kapittel 7. Delområdet oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet var det området i SDQ som gjorde seg mest gjeldende i forhold til leseferdigheter.

Ved inndeling av ekstremgruppene sterke og svake lesere fant vi en tydelig sammenheng mellom SDQ og lesetestene hos de svake leserne. Denne sammenhengen gjorde seg spesielt

gjeldende mellom avkodingsferdigheter og SDQ-totale vansker. Resultatene peker i retning av en tendens til sammenheng mellom svake avkodingsferdigheter og en problematisk psykososial fungering.

De fem barna med høy skåre på SDQ hadde svake leseferdigheter i forhold til totalutvalget. Vi kan dermed anta at høy skåre på SDQ henger sammen med svake leseferdigheter, og da spesielt svake avkodingsferdigheter. Svake leseferdigheter er ikke nødvendigvis ensbetydende med høy SDQ-skåre, noe ekstremgruppen av svake lesere bekrefter. Blant barna med høy skåre på SDQ var det oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet som viste seg å være det største vanskeområdet.

7 Drøfting av undersøkelsens funn

I dette kapittelet diskuteres forhold som resultatene skal forstås i lys av. Først drøftes metodiske forhold som kan ha påvirket resultatene. Dernext diskuteres funnenes betydning i lys av aktuell teori og forskning.

7.1 Vurdering av undersøkelsens reliabilitet

Vi kan aldri med sikkerhet avgjøre hvorvidt resultatene som fremkom av testingen er reliable målinger, men reliabilitetskoeffisienten er en indikator på måleinstrumentenes indre konsistens og angir hvor sannsynlig det er at vi har oppnådd pålitelige målinger (Kleven, 2002a). Alle måleinstrumentene våre hadde akseptabel reliabilitet, med unntak av NARA II - leseforståelse. Når alpha-koeffisientene er høye gir dette en indikasjon på at målingene med stor sannsynlighet er gjenprøvbare (Kleven, 2002). Vi må imidlertid anta at resultatene som fremkommer er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Forhold knyttet til selve testsituasjonen kan for eksempel ha bidratt til tilfeldige målingsfeil og påvirket resultatenes reliabilitet negativt. Slike forhold kan for eksempel være uro eller andre forstyrrelser i omgivelsene, som kan ha virket forstyrrende på barna. Testingen foregikk over hele dager, og de barna som ble testet forholdsvis sent på dagen kan ha vært slitne og ukonsentrerte. Barnas konsentrasjon og motivasjon for å gjennomføre testene kan også ha hatt betydning for resultatene.

Usikkerhet knyttet til testleders vurdering av barnas svar og atferd kan bidra til å svekke resultatenes pålitelighet. Testleders tolkninger er i fokus ved vurdererrelabilitet (Kleven, 2002a), og det at testleder tolker og oppfatter forskjellig kan ha betydning for resultatenes pålitelighet. Vi som testledere har ulike forutsetninger for å teste og skåre protokollene fra testingen. Det forelå felles retningslinjer for hvordan testingen skulle foregå, samt regler for skåring, men individuelle tolkninger vil likevel forekomme. For både NARA II - leseforståelse og TOWRE ble det benyttet lydopptak under testingen. Dette kvalitetssikret resultatene, og gjorde at vi på et senere tidspunkt kunne oppklare eventuelle feil ved registrering av resultatene.

7.1.1 Vurdering av de enkelte måleinstrumentenes reliabilitet

Leseforståelsestestene NARA II og Setningsforståelse

NARA II - leseforståelse fremstod for mange barn som en svært krevende test, og det er grunn til å sette spørsmålstegn ved hvorvidt NARA II - leseforståelse er et tilfredsstillende mål på forståelse (Spooner et al., 2004). Forståelsesskåren, slik den måles her, avhenger av barnets avkodingsferdigheter, og i en undersøkelse av Spooner, Baddeley og Gathercole (2004) ble det registrert at barn med god lytteforståelse, men svake avkodingsferdigheter, oppnådde en svært lav poengsum på NARA II - leseforståelse. Barn med svake avkodingsferdigheter ventes å gjøre det dårligere på forståelsesspørsmålene, da avkodingsprosessen oppleves så ressurskrevende at barnet ikke aktivt benytter forståelsesstrategier underveis i lesingen. Mange av syvåringene som deltok i vår undersøkelse hadde usikre avkodingsferdigheter. De var i gang med å lære å lese, men deres avkoding var ikke automatisert og de brukte derfor kognitive ressurser på den tekniske lesingen. Ut fra dette er det grunn til å tro at det fulle potensialet til mange barn, og særlig til de svakeste leserne, ikke har kommet godt nok frem, noe som kan ha bidratt til å redusere resultatenes reliabilitet.

Setningsforståelse gir barnet bildestøtte, noe som letter setningsforståelsen. Testen stiller derfor også mindre krav til barnas avkodingsferdigheter. Som Spooner et al. (2004) hevder, er det viktig å benytte tester som måler avkoding og forståelse mest mulig uavhengig. Ut fra dette kan testen Setningsforståelse ved denne alderen sies å være et renere mål på forståelse enn NARA II – leseforståelse på dette alderstrinnet. Setningsforståelse fremstod som relativt enkel for de fleste av barna. Dette kan indikere at de fikk så mye billedstøtte at testen bare i begrenset grad utfordret avkoding og forståelse av tekst. Setningsforståelse og NARA II kan sies å utfylle hverandre på den måten at NARA II - leseforståelse i større grad er tilpasset ekstremgruppen av sterke lesere, mens Setningsforståelse i større grad appellerer til de øvrige leserne, og da spesielt til ekstremgruppen av svake lesere.

TOWRE

I testen TOWRE står barnet overfor et tidspress som kan ha hatt en innvirkning på resultatene. Noen barn kan ha blitt stresset av at de ble tatt tiden på, noe som kan ha gitt utslag på

prestasjonene deres. Andre barn kan ha blitt motiverte av tidspresset og sett det som en spennende utfordring. Noen barn jobber bedre under press enn andre.

Observasjonsskjemaene EiT og OiT

Resultatene som fremkommer på OiT og EiT kan ha vært påvirket av en rekke forhold. Barnet befant seg i en situasjon med høy voksentetthet, der det var én-til-én-oppfølgning. Testleders fulle oppmerksomhet var til enhver tid rettet mot barnet, noe som kan ha gjort barnet mer rolig og konsentrert. Vi sitter igjen med en opplevelse av at mange av barna betraktet oppgavene i lesetestene som lystbetonte. Barna hadde vært igjennom testing tre ganger tidligere, noe som ga klare rammer og rom for trygghet. De visste også at de ville bli belønnet med en premie etter at testbatteriet var fullført. Denne belønningen kan ha hatt en motiverende funksjon ved seg. En annen sentral faktor kan være at vi som testledere ikke hadde noen relasjon til barnet fra før, og dermed møtte barnet med ”blanke ark”. Hos de elevene der lærerne på forhånd hadde uttrykt bekymring om at testingen kunne bli svært krevende, la vi som testledere trolig inn en ekstra innsats, og var hele tiden bevisste på å ivareta barnet på mest mulig måte. Det å oppfordre barna til å ta pauser underveis dersom de ble motløse eller slitne, ble dermed et sentralt bidrag i slike testsituasjoner. De trygge rammer og den forutsigbarheten som ble lagt til grunn, kan være en årsak til at barna ikke viste tegn på emosjonell uro i testsituasjonen og at flertallet av barna viste god konsentrasjonsevne.

Selv om vi ikke fant noen sammenhenger mellom leseferdigheter og EiT, var det likevel enkelte barn som ga uttrykk for at de strevde med lesingen. Eksempelvis var det et barn som sa: ”Lesing er mitt største mareritt...”, og en annen som sa i forkant av testingen: ”Jeg kan ikke lese, jeg”. Flere av barna ble umotiverte da de ble klar over den tekstmengden de skulle igjennom på testen NARA II. Her var det et barn som sa: ”Skal jeg lese alt det der?”. Når barna kom med slike utsagn, ble deres følelser tatt på alvor og testleder var ekstra bevisst på å gi positive oppmuntringer underveis.

SDQ

Foreldrenes svar på SDQ om barnets atferd kan ha vært påvirket av ulike forhold. Det kan for eksempel oppleves vanskelig for noen foreldre å ta innover seg at eget barn har en ”vanske”, noe som kan føre til underrapportering. De fleste utsagnene i SDQ fokuserer på svakheter hos barnet, noe som kan gjøre det sårt for foreldrene å besvare skjemaet. Svarene kan på den

måten gi et skjevt bilde av virkeligheten. Videre kan foreldrene ha vært bevisste på at svarene skulle bli vurdert senere, noe de kan ha tatt med i vurderingen da svarene ble avgitt.

Barnet viser kanskje ulik atferd i ulike situasjoner. Det vil si at atferden kan utspille seg svært annerledes på skolen enn i hjemmet. Utsagnet ”Rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro”, som hører inn under temaet ”Oppmerksomhet/hyperaktivitet”, kan utarte seg svært forskjellig på skolen sammenlignet med når barnet oppholder seg hjemme. I skolesammenheng stilles det krav til barnet om å sitte stille over en lengre periode, og krav om å arbeide selvstendig med oppgaver. Skolefaglige oppgaver kan derfor stille andre krav til oppmerksomhet enn det hjemmemiljøet oppfordrer til.

Det hadde vært svært interessant om lærerne også hadde besvart SDQ. Her kunne vi ha sammenlignet svarene for å se hvorvidt lærerne og foreldrene vurderer barna på tilsvarende måte. Ifølge Heyerdahl (2003) bør både foreldre og lærere besvare SDQ for å avtegne et godt bilde av barns psykiske helse. Foreldre og lærere kan ha ulik forståelse av hvordan barna fungerer både psykisk og sosialt. Innhenting av svar fra både foreldre og lærere kunne her bidratt til et helhetsbilde av barnets fungering på ulike sosiale arenaer.

7.2 Vurdering av undersøkelsens validitet

I det foregående har vi vurdert undersøkelsens reliabilitet. Dette er en forutsetning for validitet, da pålitelige måleinstrumenter gjør det mulig å trekke gyldige slutninger fra resultatene (Kleven, 2002a). Vi skal i det følgende drøfte både forhold ved begrepsvaliditeten og den eksterne validiteten. Validitet dreier seg om i hvor stor grad vi måler det vi ønsker å måle (Kleven, 2002a). Det handler i hovedsak om i hvilken grad vi kan trekke gyldige slutninger ut fra resultatene og om disse slutninger er i tråd med undersøkelsens formål (Shadish, Cook & Campbell, 2002).

7.2.1 Vurdering av undersøkelsens begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk og slik vi operasjonaliserer det (Kleven, 2002a). Nøkkelbegrepene i vår problemstilling, og som vi i vår empiri måler, er leseferdigheter og psykososial fungering. Lesing defineres gjerne som avkoding og språkforståelse (jf. *The Simple View of Reading*, Gough & Hoover, 1990). Vi ser dette i sammenheng med at vi i vår undersøkelse har å gjøre

med syvåringer med begrensede avkodningsferdigheter. TOWRE er i undersøkelsen et mål på avkoding, mens Setningsforståelse og NARA II-leseforståelse måler leseforståelse. NARA II-leseforståelse har en lavere reliabilitet enn hva som er akseptabelt. Dette svekker validiteten, da reliabilitet er en forutsetning for begrepsvaliditet (Kleven, 2002a).

Vi har operasjonalisert begrepet 'psykososial fungering' gjennom måleinstrumentene EiT, OiT og SDQ-totale vansker. Alle tre måleinstrumentene hadde akseptable alpha-koeffisienter, noe som indikerer at måleinstrumentene med sannsynlighet har en høy indre konsistens, noe som er en forutsetning for begrepsvaliditeten (Kleven, 2002a).

Psykososial fungering omhandler i denne oppgaven to dimensjoner, en psykisk dimensjon og en sosial dimensjon. Begge dimensjonene påvirker hverandre gjensidig og muliggjør kommunikasjon og sosialt samspill med andre (jf. kapittel 3, Nygren, 1996). Vi mener at SDQ både favner om den psykiske og den sosiale dimensjonen gjennom de fire delområdene: emosjonelle symptomer, atferdsvansker, venneproblemer og oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet. EiT og OiT kan i denne oppgaven sies å favne om den psykiske dimensjonen som refererer til indre psykiske prosesser. EiT avdekker indre emosjonell uro i testsituasjonen, mens OiT fanger opp barnas evne til oppmerksomhet i testsituasjonen.

Ved å benytte tre måleinstrumenter som indikatorer på psykososial fungering får vi et mer nyansert bilde av barnets sosiale og psykiske fungering. Dette kan bedre begrepsvaliditeten, da begrepet på den måten kartlegges fra flere sider (Kleven, 2002a). Forskningsmessig er det også mer forsvarlig å innhente informasjon fra flere informanter (Heyerdahl, 2003). En styrke ved SDQ er at hvert av de fem temaene i skjemaet består av fem utsagn som omhandler samme begrep. Dette er noe som også kan være med på å sikre begrepsvaliditeten (Befring, 2007).

7.2.2 Undersøkelsens eksterne validitet

Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene våre fra undersøkelsen kan generaliseres til individer og situasjoner i en populasjon (Kleven, 2002a). Utvalget vårt er forholdsvis stort, noe som kan redusere muligheten for at utvalget har andre karakteristikk enn populasjonen det er trukket fra (Gall et al., 2007). Kommunen som utvalget vårt er trukket fra er representativt i forhold til sosioøkonomisk status. Dette er forhold som styrker utvalgets

representativitet og gjør at resultatene med sannsynlighet kan generaliseres fra syvåringene i utvalget til andre syvåringer. Et annet forhold som er med på å styrke generaliserbarheten er at utvalget vårt er trukket ut på bakgrunn av noen utvalgskriterier. Ved forskningsprosjektets oppstart ble barn med språkvansker og barn som er minoritetsspråklige utelukket. Ved bruk av utvalgskriterier blir utvalget mer heterogent, noe som i sin tur vil styrke den eksterne validiteten (Lund, 2002).

7.3 Hvordan er sammenhengen mellom leseferdigheter og psykososial fungering?

Den overordnede problemstillingen i denne undersøkelsen er å studere sammenhengen mellom barnas leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Undersøkelsen viste at det er en svak sammenheng mellom leseferdigheter og psykososial fungering i det totale utvalget av syvåringer. At denne sammenhengen viser seg å være svak er rimelig da vi har å gjøre med et uselektert utvalg.

I ekstremgruppen av svake lesere var det en negativ sammenheng mellom leseferdigheter og psykososial fungering, der svake avkodingsferdigheter og en problematisk psykososial fungering viste en moderat sammenheng. Denne sammenhengen er kun moderat da få av barna i denne gruppen skårer over kritisk grense på SDQ, noe som tilsier at kun noen av disse barna har problematferd.

Når det gjelder de fem barna som skårer over kritisk grense i SDQ, finner vi at disse barna også har svake leseferdigheter. Med andre ord går problematferd sammen med svake leseferdigheter hos disse barna, og da spesielt svake avkodingsferdigheter. Svake leseferdigheter er ikke nødvendigvis ensbetydende med problematferd, noe ekstremgruppen av svake lesere bekrefter. Funnet fra undersøkelsen om at problematferd henger sammen med svake leseferdigheter er i samsvar med tidligere nasjonal og internasjonal forskning som har funnet sammenhenger mellom lesevansker og psykiske vansker (Heiervang, 2008, Rutter & Yule, 1970, Bru, 1998b, McGee et al., 1985). Oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet viste seg å være det største vanskeområdet for de fem barna. Dette er i samsvar med aktuell forskning som tilsier at oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet korrelerer sterkest med lesevansker i barndommen (Hinshaw, 1992, Rutter et al., 1996).

7.3.1 Hvordan kan sammenhengen forklares?

Vi har studert leseferdigheter i et uselektert utvalg av barn som er syv år og ved begynnelsen av sin leseutvikling. Barn lærer å lese i ulik takt avhengig av miljømessige og biologiske forutsetninger, og av skolens undervisning og forventninger. Dette gjenspeiler seg i de store variasjoner i leseferdigheter vi har registrert i gruppen. I lys av dette er det naturlig å vurdere resultatene i et utviklingsperspektiv og ikke minst i et leseutviklingsperspektiv, blant annet slik den beskrives i *The Road Not Taken* (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Syvåringene i utvalget vårt har hatt ett og ett halvt år med formell leseopplæring i skolen. Vi registrerte som nevnt store variasjoner i barnas leseferdigheter. Det kan tenkes at noen av barna fungerte opp mot det øverste trinnet i modellen (*Strategic Reading*) til Spear-Swerling og Sternberg (1994), der barna aktivt kan bruke energien på å oppnå forståelse. Vi registrerte store variasjoner innad i ekstremgruppen svake lesere. Noen fungerte på et nivå der avkodingsferdighetene var langt fra automatiserte, mens andre gjenkjente høyfrekvente ord som ortografiske enheter, og kan i tråd med modellens terminologi plasseres et sted mellom *Phonetic Cue Word Recognition* og *Controlled Word Recognition*. Barna mellom disse stadiene i modellen benytter uhensiktsmessige avkodingsstrategier som kan gå på bekostning av forståelsen. Et karakteristisk trekk ved de svake leserne i utvalget er at de strever betydelig mer med selve avkodingen enn de bedre leserne. Dette stemmer overens med forskning som viser at hos barn på småskoletrinnet som strever med å lære å lese, er vansken ofte forbundet med avkodingsvansker (Torgesen, 2002).

Undersøkelsen viste at det var en svak sammenheng mellom barnas leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Det forekom ingen sammenheng mellom EiT og barnas leseferdigheter, samt få sammenhenger mellom OiT og barnas leseferdigheter. Denne tendensen kan skyldes at verken de barna som leste godt eller dårlig var engstelige og uoppmerksomme i testsituasjonen. De svakeste leserne hadde ikke lesevansker, men var optimistiske og forventningsfulle i gang med å lære å lese. De leste mye langsommere enn de gode leserne, men hadde ennå ikke mistet motet.

I totalutvalget fant vi en svak, men signifikant sammenheng mellom delområdet oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet og leseferdigheter. Dette var det delområdet som de svake leserne og de fem barna med høy skåre på SDQ strevde mest med. En mulig forklaring på at noen syvåringer strever med lesing kan i lys av dette være vansker med å sitte lenge i ro

og vansker med å opprettholde konsentrasjonen. Lesing er en stillesittende aktivitet som krever full konsentrasjon. Uoppmerksomhet og uro i syvårsalder vil være delvis utviklingsbetinget. Barna er nå i en alder hvor de er i kontinuerlig utvikling både fysisk og psykisk. Noen vil modnes senere enn andre. Uroen de fem barna med høy skåre på SDQ viste er likevel markant, da resultatene på SDQ baserer seg på barnets atferd de siste seks månedene, noe som kan tilsa at den observerte problematferden har vart en stund og at foreldrene har registrert den som betydelig.

Det var en svak sammenheng mellom barnas leseferdigheter og deres psykososiale fungering, der psykososial fungering kun kan forklare 8 % av variasjonen i barnas leseferdigheter, og leseferdigheter kun forklare 8 % av variasjonen i barnas psykososiale fungering. Mange andre forhold vil i syvårsalder ha en langt større betydning for barnas leseferdighet og deres psykososiale fungering. Vi har i denne undersøkelsen et uselektet utvalg, der de fleste av syvåringene fungerte godt psykososialt.

7.3.2 Pedagogiske refleksjoner

I det totale utvalget har vi sett svake sammenhenger mellom barnas leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Selv om ingen av barna på dette stadiet i utviklingen har lesevaner, er det likevel et risikotegn når noen barn strever med lesing. Forskning viser at barn med lesevaner i mye større grad utviser problematferd enn barn som ikke har lesevaner (Pennington & Willcutt, 2000). Dette vitner om at barn som strever med å lære å lese må bli sett. Tidlig innsats er viktig for å forebygge at barnet ikke skal utvikle en lesevanse senere.

Når det gjaldt de fem barna med høy SDQ hadde disse svake leseferdigheter og viste en problematisk psykososial fungering. Hos de barn som både viser problematferd og har svake leseferdigheter bør tilretteleggingen i skolehverdagen fokusere på å avhjelpe begge områder. Forsinkelser og problemer på ett område vil gjerne påvirke andre områder, og slik er det også når det gjelder forholdet mellom lesevaner og psykososial fungering. Pedagoger bør av den grunn være bevisste på denne sammenhengen og styrke begge områdene.

Det er viktig å forebygge at barn ikke skal oppleve nederlag i lesing. Gjentatte nederlag kan føre til at barnet mister motet og ikke har troen på at innsats hjelper. Å lykkes med lesing gir gode mestringserfaringer og bidrar til ny suksess, som barnet bringer med seg videre inn i nye læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Den mest effektive måten å forebygge

lesevansker på er å sikre at hvert barn får en god og eksplisitt leseinstruksjon i tidlig skolealder, som vektlegger fonologiske avkodingsferdigheter, fonologisk bevissthet, automatiserte avkodingsferdigheter og leseforståelsesstrategier (Torgesen, 2002). I tillegg vil oppmuntring og positive tilbakemeldinger fra andre i barnets omgivelser ha betydning for barnets forventninger til å kunne mestre lesingen (Bråten, 2007). For å øke barnas forventninger om mestring er det viktig at de gis mulighet til å lykkes. Vanskegraden på tekster bør tilpasses den enkeltes kompetanse, og pedagoger bør vektlegge barnas framgang i lesing i stedet for å sammenligne dem med andre (Bråten, 2007).

Undersøkelsen vår viste at det var delområdet oppmerksomhetsvansker/hyperaktivitet som var mest markant blant ekstremgruppen svake lesere og de fem barna med høy SDQ. I de tilfeller der barnet er svært belastet med en flyktig oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker vil det være særlig viktig å gi barnet trygge og forutsigbare rammer og tett oppfølging, eventuelt i en mindre gruppe (Universitetet i Stavanger, 2011).

I arbeid med barn i skolen som har svake leseferdigheter og/eller utviser problematferd er det viktig at pedagoger forstår vanskene i lys av ulike forståelsesmodeller. Individuelle forklaringer alene er ikke tilstrekkelige da slike forklaringer kun ser barnet i lys av vansken(e) (Nordahl, 2003). En må også forstå vanskene i systemperspektiv med tanke på å sikre at skolen tilrettelegger leseopplæringen på en måte som er tilpasset barnets nivå og behov. Barnets oppfatning av egne vansker og atferd bør også tas i betraktning i tilretteleggingen av skolehverdagen (Nordahl et al., 2005). I tillegg er et godt læringsmiljø der lærere vektlegger det sosiale fellesskapet av stor betydning, da gode sosiale relasjoner til andre kan fungere beskyttende på et barns opplevelse av tilkortkomming og faglige nederlag. Gode relasjoner virker også som en beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker (Bru, 1998).

7.3.3 Veien videre

Vårt formål med undersøkelsen har vært å studere hvordan sammenhengen er mellom syvåringers leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Av funnene våre fremgår det en svak, men signifikant sammenheng mellom barnas leseferdigheter og deres psykososiale fungering. Da vi finner at psykososial fungering kun forklarer 8 % av variasjonen i leseferdigheter og omvendt, kunne det vært interessant og fulgt opp disse barna, for å undersøke hvorvidt denne forklaringsgraden øker oppover i skolealder. Vi studerte en normalvariasjon av syvåringer, og blant dem registrerte vi fem barn som både viste svake

leseferdigheter og problematferd. Det kunne vært svært interessant å gjennomføre en klinisk studie om sammenhengen mellom svake leseferdigheter og problematferd i tidlig skolealder. Her hadde det vært mulig og foretatt en intervensjon for å avhjelpe begge vanskeområder hos barna. En slik studie ville basert seg på at tidlig innsats nytter.

8 Litteraturliste

- Adams, J. W. & Snowling, M. J. (2001). Executive function and reading impairments in children reported by their teachers as 'hyperactive'. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 293–306.
- Arnold, E.M. (1997). Co-Occurrence of Externalizing Behavior Problems and Emergent Academic Difficulties in Young High-Risk Boys: A Preliminary Evaluation of Patterns and Mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 317-330.
- Arnold, E. M., Goldston, D.B., Walsh, A.K., Reboussin, B.A., Daniel, S. S., Hickman, E. & Wood, F. B. (2005). Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33: 2, 205-217.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Befring, Edvard (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Befring, E. (2008a). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2008b). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berg, N. B. J (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. & Boyesen, M. (1996). *Skolemiljø og psykososiale vansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Bru, E. (1998a). *Mestring av lese- og skrivevansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Bru, E. (1998b). *Skolemiljø og psykososiale vansker. En presentasjon av resultater fra en kartleggingsundersøkelse blant norske skoleelever*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Butkowsky, I. & Willows, D.M. (1980). Cognitive-Motivational Characteristics of Children Varying in Reading Ability: Evidence for Learned Helplessness in Poor Readers. *Journal of Educational Psychology*, 72: 3, 408-422.
- Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

- Catts, H. W., McCradle, P. & Scarborough, H. S. (2001). Predicting, Explaining and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disability Research & Practice*, 16:4, 230-239.
- Catts, H. W. & Kamhi, A. G. (2005) (ed.). *Language and Reading Disabilities*. USA: Allyn & Bacon, Boston.
- Christophersen, K.-A. (2006). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: Unipub Forlag. 3. utgave.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach I M. J. Snowling & C. Hulme, *The Science of Reading: A Handbook*, Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge among Pre-school Aged Children. *Journal of Educational psychology*, 95, 465-481.
- Ehri, L. & McCormick, S. (1998). Phases of Word Learning: Implications for Instruction With Delayed and Disabled Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14:2, 135-163.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R. & Suh, K. (1996). The Relations of Regulation and Emotionality to Problem Behavior in Elementary School Children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Elbro, C. & Gellert, A. (1999). Reading Disabilities, Behaviour Problems and Delinquency: a Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43: 2, 131-155.
- Erikson, E. H. (1976). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fergusson, D. M. & Lynskey, M. T. (1997). Early Reading Difficulties and Later Conduct Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 899-907.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using Spss*. London: Sage Publications Ltd.
- Frost, J. (1998). *Læsepraksis – på teoretisk grundlag*. København: Psykologisk Forlag.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research- an Introduction*. Boston: Pearson. Allyn & Bacon.
- Gjeldsvik, B. (2007). Forebygging og resiliens. I A. I. H. Borge (red.), *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gjesme, T. (1971). Motive to Achieve Success and Motive to Avoid Failure in Relation to School Performance for Pupils of Different Ability Levels. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15: 1, 81 — 99.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P.B. & Hoover, W.A. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*, 17:3, 287-313.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Tonks, S. & Perencevich, K. C. (2004). Shaffolding for motivation and engagement in reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (red.), *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction*. Mahawah, NJ: Erlbaum, 55-86.
- Hagtvet, B. E. (1996). Skrivelyst og språklig bevissthet. Om tidlig skriveutvikling og skrivingens betydning for den skriftspråklige utviklingen. I A. H. Wold (red.) *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heiervang, E. & Torsheim T. (2008). Lærerrapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen. I F.E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevaner og livsvaner – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heyerdahl, S. (2003). SDQ- Strengths and Difficulties Questionnaire: En orientering om et nytt spørreskjema for kartlegging av mental helse hos barn og unge, brukt i UNGHUBRO, OPPHED og TROFINN', *Norsk epidemiologi*, 13:1, 127-135.
- Hinshaw (1992). Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111:1, 127-155.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, Gunn (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg S., Westrheim K. T. (2006). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kleven, T. A. (2002a), Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? – Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

- Lyster, S-A. H. (2000). *Språk, lesing og trivsel. Vurdering av prediktive tiltak og forebyggende faktorer*. Rapport Norges forskningsråd. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Lyster, S-A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H. & Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Maughan, B. & Langton E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. I F.E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- McGee, R., Share, D., Moffitt, T. E., Williams, S. & Silva, P.A. (1988). Reading disability, behaviour problems and juvenile delinquency. I D. H. Saklofske & S. B. G. Eysenck (Eds), *Individual differences in children and adolescents*. London: Hodder & Stoughton.
- McGee, R., Williams, S., Bradshaw, J., Chapel, J. L., Robins, A. & Silva, P. A. (1985). The Rutter Scale for Completion by Teachers: Factor Structure and Relationships with Cognitive Abilities and Family Adversity for a Sample of New Zealand Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26:5, 675-841.
- Miles, S. B & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in Sample of Low-income Elementary School Children. *Child Development*, 77, 103-117.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Forskningsetiske komiteer, lastet ned 20.10.10, fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Nordahl, T. (2003). Problematferd i et aktørperspektiv. I E. Befring (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter*. Barn i Norge 2003. Oslo: Voksne for Barn.
- Nordahl, T. & Sørli, M-A. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 12a/98.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygren, P. (1996). *Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen* Oslo: Gyldendal Akademisk. 1. utgave, 7. opplag.

- Olaussen, B. S. (1996). "Les for meg du!" Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. I A. H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pearson Clinical Assessment, lastet ned 03.05.2011, fra <http://psychcorp.pearsonassessments.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=PAa9676&Mode=summary>
- Pennington, B. F. & Willcutt, E. G. (2000). Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41:8, 1039-1048.
- Petras, H., Schaffer, C. M., Ialango, S. M., Muthien, B., Lambert, S. E., Produska, J. & Kellam, S. (2004). When Course of Aggressive Behavior in Childhood Does Not Predict Antisocial Outcomes in Adolescence and Young Adulthood: An Examination of Potential Explanatory Variables. *Development and Psychopathology*, 16, 919-941.
- Pressley, M. (2006): *Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Rashid, F. L., Morris, R. D. & Secvik, R. A. (2005). Relationship Between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38:1, 2-11.
- Roid, G. H., Miller, L. J. (1997). Leiter International Performance Scale - Revised. *Examiners Manual*. Illinois: Staelting.
- Rutter, M. (1985). Resilience in The Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *The British Journal of Psychiatry*. 147, 598-611.
- Rutter, M. (1993). Resilience. Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P. & Whitmore, K. (1976). Research Report: Isle of Wight Studies, 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6, 313-332.
- Rutter, M. & Yule, W. (1970). Reading Retardation and Antisocial Behaviour – The Nature of The Association. I M. Rutter, J. Tizard & K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*. London: Longmans.
- Rutter, M., Yule, W., Hagell, A., Maughan, B. & Pickles, A. (1996). Reading Problems and Antisocial Behaviour: Developmental Trends in Comorbidity. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 37:4, 405-418.
- Rygvoid, A-L. (2008). Lese- og skrivevansker. I A-L. Rygvoid & T. Ogden (red), *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Silva, P. A., Williams, S. & McGee, R. (1987). A Longitudinal Study of Children with Developmental Language Delay at Age Three: Later Intelligence, Reading and Behaviour Problems. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 630-640.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (red.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Snowling, M. & Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27:2, 91-103.
- Spooner, A. L. R., Baddeley, A. D. & Gathercole, S. E. (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74, 187-204.
- Stanovich, A. E. (1986). Matthew Effect in Reading; Some Consequences of Individual Differences in the Aquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* xx1/4, 360-406.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi: barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torgesen, J. K., (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, vol. 40, 7-26.
- Universitetet i Stavanger. *Dysleksi og psykisk helse kobles i ny bok*, lastet ned 01.06.2011, fra <http://www.uis.no//article.php/article10292-12.html>.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weinberger, J. (1996). A Longitudinal Study of Childrens Early Literacy Experiences at Home and Later Literacy Development at Home and School. *Journal of Research in Reading*, 19, 14-24.
- Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Blandingskompendium SPED4010.

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelens Forlag.

Vedlegg 1: NARA II - leseforståelse

7. Hvem avsluttet nummeret?

Barnets svar:.....

☐

(Svar: Trine)

8. Hva bestemte Jan seg for etter hendelsen?

Barnets svar:.....

☐

(Svar: At han skulle bli løvetemmer / Hans fremtidige jobb... (forklaring kreves)

Forståelse;

Feil;

Tid ;

Dragen (nivå 4)

Dragens forferdelige brøl ledet ridderen inn på monsterets territorium. Idet inntrengerer krysser de fryktede myrene gikk dragen rasende til angrep og pisket den enorme halen sin rundt bena på ridderens ganger. Hest og rytter kollapset. Ridderen innså nå at han måtte angripe mens dyret ikke var på vakt. Han krøket seg sammen som om han var såret. Monsteret, som var vant til hurtig seier, forberedte seg på å gripe offeret sitt. Da hogg ridderen kraftfullt til under beistets utstrakte vinge. Et fortvilet stønn fortalte landsbyboerne at de ikke ville bli plaget mer.

Forståelsesspørsmål:

1. Hvordan viste ridderen hvor han kunne finne dragen?

Barnets svar:.....

☐

(Svar: Dragens brøl)

2. Hva slags område måtte ridderen krysse?

Barnets svar:.....

☐

(Svar: Myr)

3. Hvordan kastet dragen ridderen ned?

Barnets svar:.....

☐

(Svar: Ved å piske halen rundt bena på hesten)

4. Hva mente ridderen var et godt tidspunkt for å angripe dragen?

Barnets svar:.....
(Svar: Når dragen ikke var på vakt)

☐

5. Hva lot ridderen som om?

Barnets svar:.....
(Svar: At han var såret/skadd/ død.

☐

6. Hvorfor trodde dragen at det første slaget hans kunne drepe ridderen?

Barnets svar:.....
(Svar: Han var vant til hurtig seier / Han var sterk.)

☐

7. Hvilken del av dragens kropp hogg ridderen i?

Barnets svar:.....
(Svar: Under vingen)

☐

8. Hvorfor var landsbybeboerne fornøyde?

Barnets svar:.....
(Svar: Fordi de ikke ville få mer problemer med dragen)

☐

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Vedlegg 2: Setningsforståelse

A

Kari sover.			

B

Her ser du to biler.			

1

Tor bader.			

2

Tone lager mat.			

3

Her er to egg.			

Vedlegg 3: *TOWRE* vanlige ord

is	verk	kraft	uniform
opp	hopp	bedre	nødvendig
katt	part	insekt	problem
rød	fort	plan	fraværende
min	fin	vakker	reklame
to	melk	berømt	hyggelig
nå	bak	ungdom	eiendom
vi	låst	uten	avstresset
du	finn	endelig	informasjon
tre	papir	sterkt	reprise
og	åpen	budsjett	forståelse
ja	kant	utpresse	følelse
av	eple	kontakt	selvsikker
han	kyss	lakris	intuisjon
som	penger	morgen	skrythals
bok	greit	løse	mulighet
var	far	beskrive	overmodig
hjelp	river	utstyr	fremmedgjort
så	plass	forretning	utryddet
tid	kort	kvalitet	prærie
ved	lært	patent	limousin
la	folk	kollaps	hjertelig
men	nesten	element	detektiv
baby	vinke	pioner	nylig
ny	barn	glemsom	instruksjon
stopp	stort	farefull	gjennomsiktig

Vedlegg 4: *TOWRE* nonord

ip	barp	kratti	A
gy	stip	trober	
ko	plin	depate	
tu	frip	glant	
im	polk	splåsj	
ig	væsp	druker	
na	mosse	ritlun	
pim	skjaps	hedfert	
vum	guddi	bremikk	
lal	skry	nifpate	
baf	felli	brinbert	
dev	klirt	klabom	
nup	sline	drepnort	
fyt	dref	skrøttet	
bøve	prein	pløfent	
pate	sjint	smunkrit	
herg	blut	pelnador	
duss	trisk	færnalask	
kjar	kelm	fermabålt	
gnåp	strone	krenidmåke	
tive	lunaf	emulbatate	

Vedlegg 5: Emosjonalitet i testsituasjonen

EMOSJONALITET I TESTSITUASJONEN

Tilpassning av? gjort av Bente Hagtvat; benyttet i prosjekt Forebygging

Observert atferd	Verdi (0 - 5)
Rynker pannen	
Rister på hodet/tics	
Ser på testleder for feedback	
Ser på irrelevante ting	
Neglebiting	
Sitter urolig på stolen	
Drar i håret	
Fikler/leker med hendene	
Tygger på leppen/klærne	
Positiv selvorientert prestasjonsevaluering (eks. "jeg er flink, jeg")	
Negativ selvorientert prestasjonsevaluering (eks. "jeg er dum, jeg", "kan ikke sånt, jeg")	
Kommentarer som uttrykk for fysisk ubehag (eks. vondt i magen, kvalm osv.)	
Latenstid (nøler med å svare, tør ikke)	
Snakker om irrelevante ting	
Kremter (nervøst)	
Kommentar/annet (eks. unngår blikkontakt, introvert, gjetter lite målrettet, søker hjelp "gjør det du/hjelp meg, da"): _____ _____	

SKÅRE: _____

- Verdi 0: Forekommer ikke
 Verdi 1: Forekommer en sjelden gang
 Verdi 2: Forekommer noen ganger
 Verdi 3: Forekommer ganske ofte
 Verdi 4: Forekommer ofte
 Verdi 5: Forekommer veldig ofte

Vedlegg 6: Oppmerksomhet i testsituasjonen

Oppmerksomhet i testsituasjonen
Tatt fra Leiter-R "Testledarens skattningskala"

Skåre Oppmerksomhetsatferd	0 Sjelden/aldri	1 Iblant	2 Ofte	3 Vanligvis/alltid
Er oppmerksom på detaljer i oppgavene				
Er oppmerksom under instruksjoner og demonstrasjoner				
Nøye, interessert i at det blir riktig; ikke slurv				
Opprettholder konsentrasjonen; villig til å forsøke å løse ensformige oppgaver				
Holder seg til oppgaven med minimal oppmuntring				
Mer interessert i pågående oppgave enn å begynne med neste oppgave				
Husker informasjon; glemmer ikke detaljene fra øvingsoppgavene				
Er fokusert på oppgaven; dagdrømmer eksempelvis ikke under vurderingen				
Er fokusert på oppgaven til tross for eksterne lyder og synsinntrykk				
Iherdig; kroppslig urolighet forstyrrer ikke prestasjonene				

RÅSKÅRE: _____

Vedlegg 7: SDQ

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av barnets oppførsel de siste 6 månedene eller dette skoleåret.

Barnets navn

Gutt/Jente

Fødselsdato

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Omtenkssom, tar hensyn til andre menneskers følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klager ofte over hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deler gjerne med andre barn (godter, leker, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har ofte raserianfall eller dårlig humør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ganske ensom, leker ofte alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som regel lydig, gjør vanligvis det voksne ber om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mange bekymringer, virker ofte bekymret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjelpsom hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har minst en god venn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slåss ofte med andre barn eller mobber dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofte lei seg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanligvis likt av andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lett avledet, mister lett konsentrasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervøs eller klengete i nye situasjoner, lett utrygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snill mot yngre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lyver eller jukser ofte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plaget eller mobbet av andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbyr seg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenker seg om før hun / han handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stjeler hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommer bedre overens med voksne enn med barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redd for mye, lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fullfører oppgaver, god konsentrasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Underskrift

Dato

Mor / Far / Lærer / Andre (vennligst beskriv):

Tusen takk for hjelpen

© Robert Goodman, 2005